

# EL PRINCIPIO DE AUTONOMÍA UNIVERSITARIA COMO AUTONOMÍA DEMOCRÁTICA-DESCENTRADA

## ANTECEDENTES HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DE LA EVOLUCIÓN ÉTICO-POLÍTICA DE SU CONCEPTO

THE PRINCIPLE OF THE AUTONOMY OF THE  
UNIVERSITY AS DECENTERED DEMOCRATIC AUTONOMY  
—HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL BACKGROUNDS OF THE  
ETHICAL AND POLITICAL EVOLUTION OF THIS CONCEPT—

**MÓNICA MARCELA JARAMILLO R.**

Escuela de Filosofía

Universidad Industrial de Santander

Carrera 27 calle 9, Ciudad Universitaria

Bucaramanga, Colombia

[monicajaramil@uis.edu.co](mailto:monicajaramil@uis.edu.co)

### RESUMEN

El presente artículo parte del análisis de algunos de los principales factores estructurales de la crisis de la universidad latinoamericana, por efectos de su creciente neoliberalización, así como de la premisa de que si es solo a través del ejercicio de la autonomía universitaria que podemos enfrentarla, el carácter resbaladizo del concepto precisaría de una reconfiguración semántica. Para lo

cual se hace un amplio análisis del origen y desarrollo histórico filosófico de la idea de autonomía, para pasar luego a examinar el modo en que dicho concepto fue históricamente consagrado por los pensadores clásicos alemanes y, a modo de conclusión, de cuáles podrían ser los desafíos de la universidad pública, como universidad democráticamente autónoma y descentrada, frente a la posibilidad de autoinstitución de un nuevo proyecto de sociedad, en los planos nacional y regional.

*Palabras claves:* Universidad, autonomía, independencia intelectual, autorregulación, neoliberalismo.

### ABSTRACT

This article begins with the analysis of some of the main structural aspects of the crisis of the Latin American university; crisis caused by the increasing processes of its neoliberalization and by the premise according to which if the practice of the university's autonomy is the only way we can face neoliberalism, the slippery aspect of the concept would need to be semantically reconfigured. Then, the article presents a broad analysis of the origin, and historical and philosophical development of the idea of autonomy. Afterwards, the text analyzes the way in which such a concept was historically established by the classic German thinkers. To conclude the article presents the possible challenges of the public university, as a democratically autonomous and de-centered university, facing the possibility of self-institutionalizing a new project of society, both at the regional and national level.

*Key words:* University, Autonomy, Intellectual Independence, Self-Regulation, Neoliberalism.

## 1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Para los profesores, estudiantes y egresados que vivimos en carne propia sus efectos, decir que la educación universitaria en América Latina, sobre todo en el caso de la universidad pública, está en crisis, pudiera parecer un trillado lugar común. Sin embargo, del modo como examinemos el fenómeno —ciertamente de alcance mundial, pero del que las universidades latinoamericanas han sido no solo el epicentro de gestación, o el fáustico laboratorio de ensayo, sino también las más directamente vulneradas—, difícilmente se podría desconocer que dicho fenómeno está en trance de destruir la verdadera esencia y los fines sociales de la universidad pública; pero, además y sobre todo la perdurabilidad del conocimiento clásico-humanista o la esencia y dignidad de lo que nos hace verdaderamente ser humanos (*anthropos*). Aun cuando la mayoría de los universitarios se niegan todavía a reconocerlo, algunos crean que solo se trata de una situación de carácter coyuntural, y otros no hayan querido percatarse de sus gravísimas repercusiones; o, habiéndolo hecho, y estos no andan muy lejos de los fatalistas o de los catastrofistas, se declaran impotentes para enfrentarse a las fuerzas invisibles del Goliath. Inadvertida amenaza; o, más bien, “crisis silenciosa” —como dice también la filósofa humanista Martha Nussbaum en su bella obra *Sin fines de lucro. Por qué la democracia*— a propósito de nuestra incapacidad, sobre todo de los profesores universitarios, de hacernos las preguntas que permitirían que esa crisis fuera visible, para que dejara, ¡por fin!, de hacerse muda:

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación.

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga,

las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo.

. . . Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta. La crisis nos mira de frente, pero aún no la hemos enfrentado. Continuamos como si todo siguiera igual que siempre, cuando en realidad resulta evidente en todas partes que ya no se pone el acento en lo mismo que antes. En ningún momento hemos deliberado acerca de estos cambios ni los hemos elegido a conciencia, pero aun así, cada vez limitan más nuestro futuro. (Nussbaum 19-21)

Solo que la filósofa estadounidense se consagra en su obra más al examen de los efectos de esa crisis sin precedentes de la educación, que al análisis estructural e inter-problemático de las verdaderas razones que le dieron origen, pasando además por alto que esos cambios no solo no los hemos elegido a conciencia, sino que no los hemos elegido en absoluto. Y, olvidándose de golpe de señalar cuál es el verdadero nombre mediante el cual habría que designar esa crisis, y sin lo cual no estaríamos en reales condiciones de enfrentarla, es decir, por lo que se refiere a nuestra realidad específica concreta y en cuanto objetivo estratégico fundamental del plan de “macdonalización” (George Ritz) o de recolonización-aculturación de la sociedad latinoamericana por parte del gobierno estadounidense, la neoliberalización de la universidad pública o su conversión en IES mercantil y en fábrica social, a través de la injerencia e intromisión de las corporaciones económicas del capitalismo financiero en el sector educativo de América Latina y los países del Caribe.

Una estrategia de neoliberalización que se funda tanto en la ideología fundamentalista del libre mercado (según la cual el crecimiento económico maximiza la riqueza sin tener en cuenta la forma en la que se distribuye, y la demanda debe igualar a la oferta), cuanto en el modelo

angloamericano-maoísta de la universidad de la economía de lucro o del rendimiento productivo, la eficiencia sumisa y la eficacia tecno-científica. Y para cuya implantación se aplican expeditivos métodos tecno-burócratas de gerenciamiento corporativo (gobernanza universitaria) o de organización neotaylorista del desempeño docente, basados en herramientas estratégicas de control-supervisión (Burrhus F. Skinner) y en fascistizantes mecanismos operativos de asimilación-impregnación o terapias biosociales de aclimatación (Heinrich Himmler). Porque, en efecto, esos metastásicos modelos de ingeniería emocional, se inspiraron en buena parte en la ideología del cambio social o de la nueva mentalidad alemana de Hitler —que apelando a lo fisiológico y emocional, reservaban la autonomía para el reino de la naturaleza y mediante los que se pretendía, entre otras, socavar toda forma de pensamiento crítico; reducir la conciencia del individuo a agente social del sistema y transformar la moral en tecnología, como se lee en *Guerra, Tecnología y Fascismo* (171-230) de Herbert Marcuse.

Tal es asimismo el propósito de los llamados sistemas integrados de control —el término fue acuñado por Talcott Parsons— que hoy tienen aplicación en nuestras universidades—, más conocidos como sistemas integrados de gestión ambiental, cuyo componente estratégico apunta sobre todo al automanejo del entorno natural, mecanizado y biologizado, del que hacen parte las terapias en salud ocupacional, inspiradas de los programas en salud ocupacional fisiológica y mental de Henry Ford, así como los sistemas de evaluación del rendimiento ambiental (como estrategias de amoldamiento de los productos ecológicos o de los agentes sociales como elementos del sistema; en el que se funda el tragicómico seudoconcepto de ecología de las acciones, acuñado por el ideólogo del BID, Edgar Morin). Y que, en cuanto plan tecno-pedagógico de reforma; o como estrategia técnica de rediseño de la universidad pública latinoamericana (denominada también por las corporaciones económicas bajo el nombre de Tercera Reforma o de planificación del desarrollo de los sistemas de educación de América Latina y los países del Caribe), se inspira ante todo en el proyecto de transformación de la universidad en fábrica social para el desarrollo tecno-científico, impulsada por Mao Tsé-Tung en la época de la Revolución Cultural. Mao, de quien Alain Peyrefitte recoge, en su excelente obra *Cuando China se despierte*, algunas elocuentes sentencias programáticas: El profesor debe aprender a pensar con las manos en lugar de hacerlo con la cabeza; convertirse en estudiante de

sus alumnos, es decir, en facilitador del aprendizaje en competencias básicas o en destrezas útiles; la mitad del *currículum* tradicional es suficiente. Debe irse a lo esencial y no perderse en detalles sutiles; las letras son actividades puramente artificiales; hay que quemar todos los libros para hacer tabla rasa (Peyreffite 157-160, 175, 263).

Así las cosas, volviendo una vez más a la cita de Nussbaum, para detener ese proceso de aculturación-macdonalización, y de descuidadaniación-desetización de la sociedad latinoamericana (que ha erosionado el sentido de lo que la palabra Democracia realmente significa y los principios de dignidad, civilidad y justicia de la ética filosófica que históricamente le han dado soporte y fundamento), no bastaría tan solo con recuperar ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Ciertamente que no puede haber sociedades democráticas sin cultura de la civilidad o aprendizaje de la democracia; que es precisamente la suplantación de la democracia del conocimiento por un cosmopolitismo democrático abstracto e impersonal carente de sentido —o como dice Karl Mannheim, en *Ideología y utopía*, por las visiones extra-sociales y transhistóricas de lo político—, así como la conculcación de la democracia universitaria, y de la democracia de los conocimientos impartidos y del conocimiento generado, por la retórica eficientista de la democratización de la enseñanza o de la masificación de la educación, la que ha contribuido a generar la actual situación de desplome académico de la universidad latinoamericana y a desencadenar una crisis de la educación de proporciones gigantescas. Y que en el ámbito académico ha revertido, por lo tanto en la actual crisis universitaria de la hegemonía como contradicción existente entre los conocimientos ejemplares y funcionales —para decirlo en palabras de Boaventura de Sousa en *De la mano de Alicia*—; o bien, entre las ciencias básicas (incluyendo en ellas no solo a las humanidades científicas o a las ciencias no aplicadas sino también a las sociales y humanas) y las experimentales o aplicadas, no menos que entre la investigación pausada y lúcida, y la investigación de casino, fiduciaria o de franquicia.

La actual crisis de nuestras universidades públicas es, y lo es sobre todo una crisis de lo humano, una crisis de la imaginación y el pensamiento de los latinoamericanos y de la conciencia de nuestra dignidad de ser como autorrespeto; es decir, de identidad crítica o de la incapacidad de reconocernos como lo que somos, preservando nuestro legado cultural y nuestras

tradiciones; nuestras maneras de sentir, de hacer y de vivir. Tal es la razón por la cual lo que necesitamos, en primer término, es existir como latinoamericanos y pensarnos como académicos; modernizar nuestras conciencias y nuestros espíritus, encontrando recursos en nuestra propia tradición, en lugar de propender a la modernización imitativa de nuestras técnicas para sobrevivir moralmente en la propia autoestima y mostrar que se está a la altura no solo de la potencia extranjera, sino de la mentalidad extranjera, como afirma con acierto el filósofo social francés Vincent Descombes, en su obra *La filosofía en tiempos turbulentos* (134-36).

Sin embargo, esa crisis no es irreversible, ni está todavía consumada. Aunque el desmantelamiento de ese proceso de dominación exógena de la universidad pública exija de nosotros un verdadero acto de catarsis crítica o de antídosis, sin lo cual seríamos incapaces de pensarnos a nosotros mismos, no menos que de entender cómo pudimos llegar hasta ese extremo grado de contaminación síquica de nuestras conciencias (Alvin Toffler), y en qué medida todos y cada uno de nosotros hemos contribuido a autoperpetuar un sistema de dominación-despersonalización, teledirigido por las corporaciones económicas que lo ha hecho posible; y que, más que *limitar nuestro futuro*, está a punto de conducirnos a la debacle o de arrojarlos al abismo de la barbarie. Para lo cual me parece oportuno hacer una breve descripción de siete de los hitos históricos fundamentales que marcaron el desarrollo de ese movimiento de aculturación deshumanizante de la universidad pública latinoamericana, que había empezado a darse mucho antes de que los términos neoliberalismo y globalización económica neoliberal hubieran entrado en el vocabulario. Porque, a mi juicio, cuanto mejor se comprenda cuál es el real alcance de la crisis estructural de la universidad pública que hoy vivimos, tanto más se podrá también poner en evidencia la necesidad de la puesta en ejercicio del principio de autonomía universitaria, desde la explicitación y renovación de su concepto:

**1950:** Puesta en aplicación del Plan Marshall para América Latina (concebido bajo la subliminal divisa: “América para los americanos”), durante la presidencia de Harry S. Truman (cuyo programa de gobierno se había basado en el presupuesto de que producir más es la llave de la paz y la prosperidad, y de que esto solo podía lograrse mediante el impulso acelerado de las locomotoras del capital, la ciencia, la tecnología y la masificación de la

enseñanza como principales motores del desarrollo), que le dio origen a la creación de las universidades industriales en la región.

**1961:** Creación de la Organización de Cooperación y de Desarrollo Económico, OCDE (siguiendo en ello el modelo de la Organización Europea para la Cooperación y el Desarrollo económico, OECDE, fundada en 1947), bajo la iniciativa de John F. Kennedy, en alianza con los países europeos más industrializados. Kennedy, quien fue asimismo el impulsor de la Alianza para el Progreso (ALPRO); representada entre otros en empréstitos a las universidades públicas, con el fin de contribuir a su modernización (como fue el caso, por ejemplo, del préstamo otorgado por el Banco Mundial a la Universidad chilena, en 1966, condicionado a la puesta en aplicación del modelo estadounidense de universidad). En la actualidad, uno de los principales objetivos estratégicos de la OCDE, que cuenta con 30 países miembros (en su origen el número era de 21), es el control de las políticas educativas tendientes a la rentabilización de la educación, mediante el fortalecimiento del papel del sector privado en el mercado educativo y la reorganización interna de las instituciones educativas con miras al desarrollo de la competitividad y de la confianza inversionista.

Según el Informe de la OCDE sobre universidades, de 1987, a esta se le asignan diez funciones principales: “1. Educación general postsecundaria; 2. Investigación; 3. Suministro de mano de obra calificada; 4. Educación y entrenamiento altamente especializados; 5) Fortalecimiento de la competitividad de la economía; 6) Mecanismos de selección para empleos de alto nivel, a través de la certificación; 7).Movilidad social para los hijos e hijas de las familias proletarias; 8) Prestación de servicios a la región y a la comunidad local; 9) Paradigmas de aplicación de políticas nacionales (ejemplo: igualdad de oportunidades para mujeres y minorías raciales); y, 10) Preparación para los papeles de liderazgo social” (cit. por De Sousa Santos 227). Entre las múltiples funciones que se arroga el Organismo, está la de determinar los parámetros y coeficientes porcentuales de medición del sistema de evaluaciones internacionales de estudiantes (siguiendo en ello las disposiciones, y según el principio de intersolidaridad corporativa, de la Organización Mundial del Comercio, OMC, con sede en Ginebra, que fue creada en enero de 1995 y fija los lineamientos de la OCDE en materia de políticas educativas, con base a su vez en las directrices del Banco Mundial



en materia de definición de las estrategias globales que se deben poner en obra para la optimización de la producción de bienes y servicios del mercado educativo).

1972: Presentación (el 18 de mayo) del “Informe aprender a ser”, de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, creada en enero de 1971 por el entonces Director General de la UNESCO René Maheu y que tuvo como fundamental propósito, siguiendo los principios filosóficos fundadores de la Organización de la ONU, hacer un balance crítico de la situación de la educación mundial en 1972, a fin de encontrar vías alternativas de convergencia entre la educación y el desarrollo económico de los países, preservando el derecho universal a la educación; los valores de la democracia; la soberanía de los Estados, la autonomía de las instituciones y la función social de la práctica educativa, en atención a sus propios modelos educativos, ritmos de crecimiento económico, necesidades, problemas y contextos históricos específicos. Con lo que debería tratarse tanto de postular algunos lineamientos comunes posibles para la educación global del mañana con base en la existencia y fortalecimiento de una comunidad internacional —pluridiversa en sus orientaciones políticas y culturales aunque guiada por aspiraciones comunes y la *búsqueda de convergencia hacia un mismo destino*; y animada por el criterio de que “la educación no deja de ser elitista por el solo hecho de que se amplíe cuantitativamente” (Faure et. al. 15-18)—, cuanto de tratar de conjurar los riesgos latentes de la mercantilización de la educación y de la abusiva injerencia de los intereses económicos foráneos en los países del Tercer Mundo. Es decir, en palabras de René Maheu, en carta dirigida al Ex-Ministro de Educación de Francia Edgar Faure el 29 de mayo de 1972 en respuesta a la que el escritor y político francés, designado por el entonces Director General de la UNESCO como Presidente de la Comisión, le había enviado pocos días antes con ocasión de la presentación del Informe; propender por *una educación coextensiva a la vida, no sólo ofrecida a todos, sino vivida por cada uno, y dirigida simultáneamente al desarrollo de la sociedad y a la realización del hombre* en estrecha concordancia con los principios fundadores de la UNESCO y las ideas que inspiran su actuación (Faure et. al. 20).

La UNESCO a la que se le dio, en efecto, desde la primera Conferencia de la Nueva Organización celebrada en Londres en 1945, un perfil

esencialmente filosófico, y cuyo principal objetivo, dicho en palabras de su entonces primer Vicepresidente y conferencista, el escritor y político socialista León Blum, era impedir que pudiera un día repetirse un acontecimiento como el del horror del genocidio nazi. Porque, de un lado, y para citar uno de los pasajes más emblemáticos de su discurso: “la segunda guerra mundial fue una guerra ideológica [que] mostró cómo la educación, la cultura y la ciencia misma, pueden ser puestas en contra del interés común de la humanidad” (cit. por Vermeren, “De l’UNESCO comme utopie philosophique” 4). Y, del otro, como se lee asimismo en el preámbulo del Acta constitutiva de la Organización, adoptada el 16 de noviembre del mismo año: “la guerra fue posible, porque se renegó del ideal democrático de dignidad, de igualdad y de respeto de la persona humana; y la explotación de la ignorancia y el prejuicio, fue la más directa responsable de que algo semejante hubiera ocurrido” (5).

Dicha Comisión fue conformada por académicos, pedagogos, hombres políticos y economistas de las más diversas orientaciones políticas y enfoques sobre la educación, a fin de enriquecer los debates y de buscar consensos posibles y acuerdos mínimos entre las partes. Entre quienes cabe destacar, además de Faure, al chileno Felipe Herrera, fundador del BID, en 1962 (organismo mediante el que se buscaba fortalecer los vínculos de cooperación económica entre los países de la región y que en su origen no tenía carácter corporativo, ni menos todavía la pretensión de convertirse en agencia del gobierno estadounidense, como así sucedió tras la caída de Salvador Allende de quien Herrera había sido uno de los asesores económicos); el académico soviético Arthur V. Pétrovski, miembro de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la entonces U.R.S.S y el economista estadounidense Frederick Champion Ward, consejero de educación internacional de la Fundación Ford). Ello, no obstante, hizo que el informe final no hubiera colmado ni de lejos, y bajo ningún concepto, las expectativas del entonces Director General de la UNESCO transcritas más arriba; y que, muy por el contrario, desvirtuando con ello el verdadero propósito y el espíritu humanista que había motivado la creación de la comisión siguiendo los principios fundadores de la Organización de las Ciencias Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, haya tenido como paradójico resultado que el Informe “Aprender a ser” se hubiera constituido a la postre, en el texto de la consagración oficial de los contra-lenguajes tecnócratas de la OCDE; que, desde

su Informe de 1967, con ocasión de la celebración en Williamsburg, en el mes de octubre, de la Conferencia internacional sobre la crisis mundial de la educación (en donde fueron definidos tres temas macro-estratégicos de discusión: crecimiento de los costes de inversión; causas del manejo deficiente de los recursos y la inadaptación de los productos y asuntos sobre la inercia e ineficiencia del sistema educativo tradicional), habían empezado a suplantarlo, y a contaminar, los lenguajes de la academia. A saber: calidad de la educación como logro de resultados o de los objetivos propuestos por dignidad académica; asimilación del conocimiento por aprendizaje; tecnopedagogía por pedagogía crítica; estrategias por pautas de concepción; educación como necesidad biológica por educación como derecho; programas de reciclaje o de recuperación escolar por programas de nivelación educativa; enseñados, clientes o productores por estudiantes; enseñantes, animadores (el término maoísta facilitador del aprendizaje solo reaparece en los años 80's), recursos humanos docentes, fuentes humanas laborales o docentes-asalariados por profesores; selección, provisión y reclutamiento por parte del Estado de sus aparatos por nominación, elección y nombramiento de los profesores; sistema educativo por sector educativo, planificación estratégica (Stalin/Hitler) por planeación institucional; pensamiento débil, implícito o estratégico por pensamiento crítico; ética del rendimiento (Parsons) o del emprendimiento (Werner Sombart) por ética filosófica; incentivos o metas de satisfacción de logro (Mandeville/Pavlov) por motivaciones, aspiraciones o ideales de autorrealización académica personal; herramientas y mecanismos de control-supervisión laboral y conducta como función (Skinner) por pautas de autorregulación académica y comportamiento automotivado; interacción como relación puramente reactiva entre dos o más agentes sociales (Norbert Wiener) por interacción social o dialógico-comunicativa; agentes sociales por actores sociales, entorno natural por espacio público, socialización por sociabilización, etc. (Faure et. al. 16-17, 20, 26, 50).

**1982:** Creación de los Centros de Docencia Universitaria (hoy denominados Sistemas de gestión del aprendizaje), un año después de la accesión de a la presidencia de Ronald Reagan. Y que tienen, sobre todo por objeto la instrucción previa de los docentes-estratégicos en los métodos y técnicas de aprendizaje de la pedagogía de la no-directividad centrada en el cliente o en la tecnopedagogía corporativa.

**1990:** Inicio del proceso de desaceleración de la economía estadounidense y del lanzamiento de la ideología neoliberal del libre mercado, la cual ha de ser diferenciada de la primera versión, la del neoliberalismo thatcherista-reaganiano, basada tanto en el libre comercio, cuanto en el proteccionismo económico y empresarial. Si la principal causa que le dio origen a la implantación del modelo macroeconómico neoliberal del fundamentalismo de mercado —o a “la noción de que los mercados sin trabas pueden por sí solos asegurar la prosperidad y el crecimiento económico” (Stiglitz 14)— se debió sobre todo a la amenaza que representaba para Estados Unidos el surgimiento de las potencias emergentes (China e India), fue el creciente monopolio chino del comercio internacional lo que exacerbó al mismo tiempo la competencia mundial por los mercados extranjeros.

Por lo tanto, la presión de la gran industria estadounidense por intensificar su producción, a fin de neutralizar el avance chino hacia la monopolización del comercio internacional y de incrementar sus posibilidades de inversión (mediante el empleo de mano de obra barata por sistema de sub-contratación en los países de la periferia, cuyo rezago tecnológico se veía como un obstáculo mayor para el aumento de la productividad, la optimización de la capacidad productiva de los operarios y las posibilidades de deslocalización de las grandes empresas corporativas multinacionales para disminuir el número de trabajadores y reducir al mínimo los costos salariales), no menos que el creciente temor por parte del gobierno estadounidense de la accesión al poder de presidentes latinoamericanos de tendencia socialista, fueron los principales determinantes de la agresiva política asimilacionista de integración progresiva<sup>1</sup> o de recolonización masiva de América Latina en los ámbitos cultural, social y económico, impulsada por George Herbert W. Bush ese mismo año, bajo el nombre de “Iniciativa para las Américas”. Y de la que los gobiernos y partidos políticos locales, organizaciones empresariales, agrupamientos culturales, religiosos o civiles, centros de enseñanza superior (todavía no se hablaba en propio de las universidades públicas), deberían constituirse en el principal foco de atención, con la ayuda de las empresas corporativas multinacionales.

---

<sup>1</sup> El término fue acuñado por el historiador y sociólogo holandés de origen alemán, de tendencia nacionalista de derecha, Norbert Elias.

**1991:** Lanzamiento de la “Iniciativa del Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo” de Enrique V. Iglesias, tarea que le fue encomendada por George Bush I con el objeto de darle concreción a su “Iniciativa para las Américas”. Y que, en palabras de Iglesias, debía dar respuesta a la sed de ética que genera una demanda social hacia los líderes del desarrollo. Para todo lo cual era menester, como se especifica en la Misión Institucional de la propuesta de Iglesias, transcrita por Luis Carrizo en el artículo: “Sed de ética, Capital Social y Desarrollo en América Latina”, centrarse en los siguientes puntos:

Impulsar la temática de ética, desarrollo y capital social por parte de gobiernos, partidos políticos, entidades empresariales, sindicatos, universidades, comunidades religiosas, organismos no gubernamentales y todas las organizaciones que trabajen por el *bienestar objetivo* de las sociedades del continente. La movilización de un amplio frente de acción conjunta en estos campos cruciales permitirá mejorar la calidad del debate sobre el desarrollo, enriquecerá los marcos para la adopción de políticas, aumentará las posibilidades de amplias concertaciones accionales y contribuirá a la asunción de códigos y conductas acordes a los criterios éticos deseables por parte de los principales responsables del desarrollo. (Carrizo 4-5)

**1999:** Presentación oficial de los lineamientos de la propuesta sobre la nueva pedagogía del desarrollo sostenible como desarrollo complejo del sociólogo franco-español Edgar Morin, quien, desde 1994, se había convertido en el principal ideólogo del BID, y que fue diseñada por iniciativa del funcionario del organismo corporativo financiero supranacional Gustavo López Ospina, director del proyecto transdisciplinario Educación para un futuro sostenible y con el apoyo de Federico Mayor Zaragoza. Dicha propuesta fue recogida por el autor bajo el título de *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Una apologética consagración de los valores corporativos pragmáticos de la ideología neoliberal, con la que habría de entronizarse, entre otras, la instrumental noción de conocimiento pertinente o de pertinencia del conocimiento en cuanto producto percedero de consumo del mercado educativo como bien transable.

Si bien es cierto que, abstracción hecha del correspondiente al Plan Marshall, en cada uno de esos momentos históricos se había contemplado

la necesidad de emprender una sustancial reforma del sistema latinoamericano de educación superior —en el Informe “Aprender a ser” la universidad pública de los países del Tercer Mundo ya había sido definida en términos de universidad elitista y de la exclusión—, fue solo a partir de la segunda mitad de los años 90’s que dicho proyecto empezó a ser designado en propio como la Tercera Reforma del sistema educativo de América Latina y los países del Caribe. Por relación sobre todo a la universidad de la Reforma de Córdoba, o a la universidad autonómico-monopólica pública, terciaria, elitista, retardataria, premoderna radical y del despilfarro; santuario de la instrucción pública y sistema educativo congelado, enfeudado en la pedagogía autoritaria de la inercia estructural tradicionalista de las vanas especulaciones intelectuales, como se lee en los manuales instructivos de la tecno-pedagogía del reciclaje y en el precitado Informe “Aprender a ser” de la Unesco ideológicamente corporativizada; o, si se prefiere, convertida, desde la segunda Dirección General de Federico Mayor Zaragoza (1995-1999), en sistema de la ONU y de sus agencias y fondos (que nada tiene que ver, ni de lejos, con la UNESCO verdadera y de espíritu humanista militante de decenas de funcionarios que luchan desde su interior por la defensa y preservación de la democracia efectiva en el mundo; la UNESCO de Irina G. Bokova, Directora General de la Organización desde 2009; de la División de la filosofía y de la ética o de su Sección de seguridad humana, democracia y filosofía, dirigida por Moufida Goucha).

Sea de ello lo que fuere, los enconados y vesánicos ataques a la universidad pública latinoamericana, y sobre todo al principio de autonomía universitaria sin la cual esta no podría realizar sus fines sociales, y de la que el texto más emblemático es, sin duda alguna, el artículo del tecnócrata del BID Claudio Rama “La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina”, muestran hasta qué punto el derecho a la autonomía universitaria es el más poderoso bastión de resistencia con el que se enfrentan las corporaciones económicas para llevar a cabo ese fáustico plan de reforma, de imprevisibles consecuencias para el futuro de la universidad pública latinoamericana y cuáles son los principales objetivos a lo que con ella se apunta:

Las universidades públicas se desarrollaron como estados dentro de los Estados Nacionales a partir del desarrollo de la normativa de la autonomía, que en

algunos casos llegó a colocar [sic] la autonomía universitaria al mismo nivel de rango que los derechos humanos fundamentales . . . Finalmente la presión creciente de los docentes y empleados redujo sustancialmente los gastos de inversión y de funcionamiento de las Universidades generándose un incremento de los gastos corrientes y restringiendo el propio desarrollo académico de las Universidades que se tornaron cada vez más centros de exclusiva docencia. El co-gobierno y la autonomía han derivado en una modalidad de funcionamiento que restringe la formulación de políticas sistémicas para el conjunto de las IES, al supeditarlas a consensos difíciles dada la diversidad de las misiones de las instituciones; [es de señalar] la fuerte tendencia a disponer todos los recursos financieros en gastos salariales y una ‘urdimbre legislativa’ generado [sic.] al interior de las Universidades que establecen sus propias normas . . . En todos los países de la región se han aprobado marcos legales que han significado la creación de organismos de aseguramiento de la calidad, basados en una autoevaluación interna, una de pares y otra externa. En la mayoría de los casos, los organismos están conformados por representantes de los diversos actores académicos, tienen un alto grado de autonomía y no dependen directamente de los ministerios de Educación. Esta nueva figura en el sistema de América Latina y el Caribe comienza a cumplir el rol de policía educativa al mantener niveles mínimos de calidad, criterios de autorización de funcionamiento de las instituciones y diversas regulaciones a la libertad de competencia . . . Si bien el sistema de libertad de funcionamiento a través de un modelo dual o binario se mantiene, se agrega una nueva figura jurídica a través del establecimiento de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), que promueve valores y roles . . . La educación no era un bien transable porque las tecnologías no lo permitían y la baja rentabilidad de la educación superior no lo incentivaba. Uno de los ejes del nuevo escenario de la economía global es, como hemos dicho, la internacionalización de los intangibles y de los servicios. La educación, al igual que la última fábrica nacional, enfrenta hoy un escenario competitivo puesto que las nuevas tecnologías permiten modalidades internacionales de gestión, la desnacionalización de las estructuras educacionales y una competencia de carácter global.” (Rama 3-4, 12-13, 32-33, 35-36)

Así las cosas (y reconociendo, desde luego, que la universidad pública requiere de una reforma estructural de fondo, aunque no precisamente como la que han pretendido impulsar las corporaciones económicas), está

muy en lo cierto Juan Carlos Portantiero cuando afirma, en su artículo “El sentido de la universidad pública”, que:

Necesitamos establecer, como universitarios, un nuevo contrato. Con la sociedad, con el Estado. Necesitamos recrear el espíritu de nuestra gestión, frente a los mercados y a los gobiernos, pero también frente a los rasgos corporativos que nos envuelven. Equilibrar mejor nuestras propuestas entre la participación democrática que deriva de la Reforma y la capacidad de gestión y administración académica, desligando a la primera de las máquinas partidarias (no de la política) y a las segundas del gerenciamiento burocrático. Sólo cuando seamos capaces de reformarnos a nosotros mismos para liberarnos de las tiranías de las lógicas administrativas, académicas, profesionalistas y partidarias, seremos capaces de reconstruir una universidad pública a la altura de las necesidades de cambio progresista de nuestra sociedad. (Portantiero 86)

Indudablemente, ese nuevo contrato con la sociedad y con el Estado, tendría que pasar primero por un amplio debate democrático interuniversitario, a nivel nacional y en el ámbito latinoamericano, en torno al significado del concepto de autonomía universitaria, así como sobre las condiciones de su defensa, preservación y ejercicio, que haga posible revertir ese proceso degenerativo y barbarizante de la educación rentabilista o para el lucro y el provecho. Un debate alentado, en suma, por el esfuerzo común de devolverle a la universidad pública su real función significación y sentido; que permita encontrar alternativas de solución para reconvertirla de organización público-empresarial mercantilista y heterónoma, como parece ser en la actualidad, es decir, catedral de compras (Saramago), supermercado educativo del consumo de masas y agencia de empleos) en universidad abierta y democráticamente autónoma; un debate alentado por el propósito de devolverles a los profesores y académicos universitarios su atropellada dignidad de estatus. No obstante, el concepto de autonomía universitaria se ha vuelto cada vez más resbaladizo y no son pocas las ocasiones en los que se ha hecho de él un estratégico operador ideológico. Y, entonces, ¿qué ha de entenderse en propio por autonomía?; ¿dicho concepto tiene carácter monosémico?; ¿qué quiere decir autonomía universitaria desde el origen histórico de su concepto y qué implicaciones tiene su tergiversación?; y, finalmente, ¿qué papel podrían jugar las universidades públicas en la resolución



de los problemas de la sociedad latinoamericana, desde la configuración de un nuevo proyecto de universidad que, en abierta y democrática oposición a las políticas intervencionistas de las corporaciones económicas, permita enfrentar los desafíos de la globalización económica y responder a la exigencia de su transformación en globalización democrática?

En el intento de contribuir a dar respuestas a todos esos interrogantes, me he propuesto hacer un análisis pormenorizado, aunque desde luego no exhaustivo, de la idea de autonomía, desde los hitos principales que han marcado el desarrollo-histórico filosófico de la definición y problematización de su concepto, para tratar de examinar luego cuáles serían las condiciones y exigencias de la aplicación, reivindicación y defensa de su principio. Que es también y sobre todo, la fuente de realización de la autonomía individual y ciudadana; y, así, del principio de Responsabilidad Ético-Humanista Universitaria Socialmente Activa (REHUSA) como autonomía democrática; o bien, que le da su plena razón de ser a la pregunta de para qué estamos en la universidad; de para qué nos formamos como personas autónomas y para quiénes realizamos nuestra actividad educativa.

## 2. LA CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE UNA IDEA Y SUS ANTECEDENTES FILOSÓFICOS

En las páginas que siguen me propongo examinar los principales hitos histórico-filosóficos de desarrollo de la idea de autonomía, desde las nociones canónicas de Aristóteles hasta sus visiones modernas. No voy a detenerme, empero, en el análisis de los *Discursos políticos* de Demóstenes, el coetáneo y rival de Aristóteles, sobre el que ya he escrito en otros espacios. Y con los que empezó a postularse a mi juicio, en el periodo que se extiende cronológicamente desde la guerra de Anfípolis hasta la batalla de Queronea, entre Atenas y Macedonia, al menos en lo que concierne al contenido de su sentido y bajo la forma de libertad de expresión como derecho a hacer uso político de la palabra, la idea de libertad de autonomía como libertad de decisión y de criterio, obrar responsable, acción deliberativa y acto de disidencia. Una idea que alcanza un renovado acento con el pensamiento de los estoicos (particularmente en Epicteto, Séneca y Marco Aurelio, representantes del estoicismo romano imperial, para quienes la autonomía

es también libertad como autosuficiencia, pero ahora en el sentido de la autosuficiencia moral o de la posesión y el dominio de sí mismo; o, también, como la actitud propia de quien vive para sí y conforme a la ley que se impuso sin depender de la opinión o del juicio ajenos, como escribe Séneca en sus *Epístolas morales a Lucilio* (Séneca 95, 127; I, 1 [1]; 9 [16]; II, 20 [2]); pero que solo empieza a adquirir el carácter de libertad política positiva, como poder de actuar, a partir de las reflexiones sobre la libertad de conciencia del librepensador Michel de Montaigne, consignadas en sus célebres *Ensayos* de profunda resonancia estoica (650-54; cap. XIX). Y, desde luego, de Spinoza, el verdadero precursor del principio de autonomía como autonomía democrática, con sus conceptos de autonomía del alma como capacidad de hacer uso adecuado de la razón; autonomía del ciudadano y autonomía de la multitud, tomada ésta no en el sentido de muchedumbre sino de la concertación colectiva o de la unión de individuos que se ponen mutuamente de acuerdo y unen sus fuerzas, para alcanzar determinados fines comunes (Spinoza 96-100; cap. II, §§ 11-17). Con todo, fueron los no menos estoicos Rousseau y Kant, los dos grandes iniciadores de la filosofía social y del concepto de autonomía como expresión de la libertad individual-político-positiva, quienes establecieron, a mi juicio, las bases teóricas de principio para la realización de una cultura y autonomía ciudadanas (condición, sobre todo de la transformación de la ciudadanía fáctica, civil o de estatus, como ciudadanía formal o de simple membresía, en ciudadanía política y social según la entendemos en la actualidad; es decir, como ejercicio pleno de la autonomía democrática).

## 2.1. La autonomía como autosuficiencia (Aristóteles)

Como es de todos sabido, el término autonomía (gr. *autonomos*; de *autos* = sí mismo y *nomos* = ley) o como capacidad de darse a sí mismo sus propias leyes de ser fue originalmente definido por Aristóteles en términos de autarcía (gr. *autarkeia*; de *autos* y *arkein* = bastar) o de autosuficiencia de la ciudad-estado. Aunque, lo que hace a la ciudad autosuficiente, según el Estagirita, depende también de su poder de autoabastecimiento o de la capacidad de suplir sus propias necesidades, aquella no se mide en función de la solidez de sus murallas ni de la invención de sus potenciales enemigos:

“¿Cuándo debe considerarse que la ciudad es tal? No será ciertamente, por sus murallas, pues una sola muralla podría rodear al Peloponeso” (Aristóteles 158; Lib. III 1276a-5). Lo que la constituye como ciudad depende de modo prioritario de la definición de quién es el ciudadano: “a quien tiene la posibilidad de participar en la función deliberativa o judicial, a ése llamamos ciudadano de esa ciudad; y llamamos ciudad, por decirlo brevemente, al conjunto de tales ciudadanos suficiente para vivir con autarquía” (155-56; 1275b-12). Y teniendo en cuenta que la autosuficiencia de la ciudad atañe, sobre todo, a lo que internamente puede procurarle el sentido del buen vivir, la autosuficiencia no se evalúa, por tanto en función de las necesidades materiales sino de los fines, propósitos y aspiraciones comunes de los ciudadanos; esto es, del ideal de realización de una vida buena o no malograda (tal era, como es de todos sabido, la idea que los griegos tenían de la felicidad —*eudaimonía*— como aspiración humana a la excelencia social), con miras a la prosecución del bien y del bienestar de todos y cada uno de quienes la habitan: “. . . pues la ciudad no es una agrupación de personas cualquiera, sino, como decimos, autárquica para la vida” (420; 1328b-8), toda vez que “los hombres no han formado una comunidad tan sólo para vivir sino para vivir bien . . . ; [como] tampoco se han asociado para formar una alianza de guerra para no sufrir injusticia de nadie, ni para los intercambios comerciales y la ayuda mutua, pues entonces los tirrenos y los cartagineses, y todos los que tienen contratos entre sí, serían como ciudadanos de una única ciudad” (175-76; 1280a-6-7).

El enfoque aristotélico del principio de autonomía como autonomía práctica es, sin embargo, problemático; y lo es en tres sentidos distintos: en primer término, porque ningún individuo, comunidad o Estado es, ni puede ser, verdaderamente autosuficiente ni en sentido ético-político, ni el sentido cultural o económico de la palabra (en términos modernos se entiende por autarcía el sistema de las comunidades, sociedades y economías cerradas, o el aislacionismo de sesgo particularista y endogámico de los nacionalismos culturales y/o periféricos, que el fenómeno de la globalización ha puesto enteramente en entredicho); pero, además, e insisto en ello, porque solo a partir de la autoconfiguración individual de la conciencia de autonomía es posible el desarrollo de la conciencia ciudadana como autonomía pública o comunicativa y, así, de la autonomía social como condición del actuar en común por el bien de cada uno, mediante el cual se define el sentido

de la política como arte. Y, en tercer término, aunque la ética deliberativa aristotélica, como puesta en ejercicio de la capacidad de hacer buenas elecciones, se acerca en gran medida al concepto moderno de autonomía como principio de autodirección, hay todavía en esa concepción un cierto determinismo finalista, comoquiera que el filósofo no vincula todavía su visión de la autonomía no tanto a la capacidad de pensar por uno mismo, como a la de decidir para sí mismo, sin la cual ninguna elección humana es verdaderamente voluntaria y libre, toda vez que no nos hace plenamente autónomos para decidir acerca de nuestros propios estilos de vida ni para hacernos responsables de nuestra libertad propia, en función de o de las opciones que de manera voluntaria hayamos elegido así los errores en los que de manera involuntaria incurramos no nos hagan moralmente inocentes, como reza el concepto aristotélico de *hamartía*. Para no decir que la afirmación del Estagirita transcrita más arriba, y según la cual los hombres no se han asociado para no sufrir injusticia de nadie, va necesariamente en contravía del principio de autonomía democrática.

## **2.2. La autonomía como independencia intelectual y autoría en el obrar (Rousseau)**

Comoquiera que, para Rousseau, la causa que determina la voluntad es la misma que determina el juicio, autonomía es la conciencia de quienes no se dejan arrastrar por el prejuicio ni por la tiranía de la opinión; o bien, la actividad de los que ejercen la potestad de juzgar, cuya causa determinante está dentro de sí misma: “No hay ninguna sujeción más completa como la que posee todas las apariencias de la libertad, ya que de este modo está cautiva la voluntad misma.” De modo que “mi libertad consiste en eso mismo, en que sólo puedo querer lo que me conviene, o lo que pienso que me conviene, sin que ninguna causa extraña a mí me determine. Porque no soy dueño de ser otro que yo, ¿se infiere que no soy dueño de mí mismo? . . . Si el hombre es activo y libre, obra por sí propio; todo lo que hace de un modo libre está fuera del sistema ordenado por la Providencia, y no puede ser imputado a ésta”. Es libre, además “[quien] expone su opinión sin atacar la de nadie, porque ama la libertad por encima de todo y la sinceridad es uno de sus más bellos derechos” (Rousseau 180, 397, 470).

Y el principio de base de la formación en la autonomía es, para el Ginebrino, la experiencia de autoexploración de la curiosidad y la puesta en uso y en ejercicio de la razón inventiva, la cual solo se desarrolla a partir del reconocimiento del error propio, puesto que, a su juicio, nada se aprende del error ajeno, y porque los guías y supuestos guardianes de la verdad nunca saben realmente orientarse por la propia. Una curiosidad que ha de hacerse extensiva al conocimiento del otro, única manera de liberarse del pernicioso influjo de los prejuicios externos que, las más de las veces, se deben a la atrofia de la razón sensitiva, la intolerancia, el fanatismo religioso y el peso de la costumbre. De manera que el primero de los aprendizajes es el del corazón humano, toda vez que ésta es asimismo la única manera de descubrir, por uno mismo “que hay rostros más bellos que la máscara que los cubre” (261, 339). Rousseau para quien, además, autonomía en sentido ético y determinismo, como amor de la vida y consumo de la vida, son términos antitéticos y quien no vacila en declarar que la causa de los temperamentos “no debe atribuirse a lo físico sino que debe imputarse, [más bien] a la moral”, porque “no es la naturaleza la que excita al hombre sino el hombre quien la fuerza [y esta] no tiene nada que enseñarle cuando le hace hombre, puesto que ya lo era por el pensamiento, mucho antes de serlo en realidad” (310, 317).

### 2.3. La autonomía como autolegislación (Kant)

Es precisamente siguiendo los postulados de Rousseau, de los que nunca niega la autoría y al que llama inclusive el Newton de la moral, que el gran teórico del principio de autonomía como autonomía de la voluntad, Immanuel Kant, desarrolla el sentido de su concepto por contraste y oposición con la idea de heteronomía [*hetéreos* es el otro que ha dado la ley (Castoriadis 122)], es decir, del dejarse dominar por las propias inclinaciones y emociones empíricas o por el prejuicio y el juicio ajenos (como cuando se pretende hacer propios “conceptos usurpados, como, por ejemplo, *felicidad*, *destino*, que, a pesar de circular tolerados por casi todo el mundo, a veces caen bajo las exigencias de la cuestión *quid juris*” (Kant, *Crítica de la razón pura* 120; B117) o de lo que convierte a los sujetos en esclavos de la opinión, al hacerse incapaces de decir por y para sí mismos. Pero heteronomía

es también y sobre todo, como lo muestra el filósofo en el celeberrimo opúsculo de 1784: “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”, el dejarse arrastrar por la pereza, la cobardía, la estolidez, la discinesia moral, el servilismo, la autocensura y el espíritu contemporizador, en aras de la propia seguridad y en detrimento, como es obvio, del bienestar y sosiego ajenos. Lo que hace, según Kant, como escribe, asimismo, en el § 43 de su *Antropología desde el punto de vista pragmático*, que los sujetos se plieguen pasivamente a los dictámenes de las leyes patológicas, poderes arbitrarios y razones extranjeras, como así sucede, por ejemplo, en el caso de las prédicas religiosas y de los moralismos autoritarios inducidos: “Pero en ese dominio, los hombres tienden a privilegiar su seguridad en la renuncia a todo uso propio de la razón y en la sumisión pasiva y dócil a los reglamentos establecidos por santos personajes. Exigir del hombre la sensatez, en tanto ésta es la idea de un uso práctico de la razón que sea perfecto y conforme a leyes, es pedir demasiado; pero aún bajo su forma más rudimentaria, ningún hombre puede inspirarla en otro; cada uno debe ser él mismo el autor. El precepto sólo surte efecto a partir de tres máximas fundamentales: 1) pensar por sí mismo; 2) pensarse en el lugar del otro (en comunicación con los demás hombres); 3) pensar siempre de acuerdo consigo mismo” (Kant, *Anthropologie* 71), máximas que, como es sabido, aparecen de modo recurrente a lo largo de su obra.

De esta manera, para Kant, la autonomía como dignidad de dictarse la ley, o bien, como autolegislación (*heautonomía*) (o, como la llamará en la tercera crítica, en cuanto facultad de juzgar reflexionante) es la condición de la autonomía del entendimiento, la cual consiste tanto en la libertad de y para pensar, “libertad de pensar significa que la razón no se somete a ninguna otra ley que la que se da a sí misma”, como en la voluntad moral que puede ponerla prácticamente en ejercicio, haciendo uso de la facultad de juzgar según principios, ya que “la moralidad (*Sittlichkeit*) sólo es posible por la libertad” (Kant, *¿Qu'est-ce que s'orienter* 87, 81). De ahí que, para el filósofo de Königsberg, la libertad de autonomía como libertad en sentido positivo, es decir, como principio supremo de la moralidad o de autodirección individual,<sup>2</sup> es también el concepto base de la ética, como reza el

<sup>2</sup> Siguiendo el enfoque de Kant, el principio de autonomía como “autodirección” es la antítesis de la noción de “autocontrol” o de autonomía como “responsabilidad

teorema IV § 8 de la *Crítica de la razón práctica*: “La *autonomía* de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas; toda *heteronomía* del albedrío, en cambio, no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad” (Kant, *Crítica de la razón práctica* 52). No obstante, por la misma razón que nadie puede enseñarle a otro a ser

---

biológica” en la que el individuo “es instado a vigilarse” y que, según Michel Foucault, se inscribe en la tradición de la teoría de la degeneración o de la medicina de la histeria de finales del siglo XVIII como “psiquiatrización del placer perverso” (Foucault 141, 143). Y en su versión taylorista —es decir, la del modelo canónico de la racionalidad tecnológica como organización científica del trabajo para la optimización del rendimiento productivo de los operarios, a través de la supresión de los gestos inútiles, la pro-moción de la eficiencia servil y la aplicación de dispositivos estratégicos de control-vigilancia y, así de automatización de los individuos y de deshumanización del trabajo, diseñado por el ingeniero y economista estadounidense Fredrich W. Taylor, precursor de la ingeniería industrial—, la idea de autocontrol fue acuñada por Elton Mayo, fundador de la sicosociología industrial y en la que se basó asimismo el programa de ambientación fisiológica o de salud ocupacional, fisiológica y mental aplicado por Henri Ford en sus fábricas de Detroit, al que hice referencia al inicio. De hecho, la idea de autocontrol de Mayo, cuyos métodos fueron aplicados por primera vez en 1927 en la Western Electric Company, tiene un primer antecedente en la propuesta programática de ambientación fisiológica de Taylor, quien no tuvo ocasión de desarrollarla. Pero, se basa sobre todo, en una simplista extrapolación del enfoque de Freud sobre el superyó que, por oposición a la conciencia moral, este había definido en su obra inicial *El yo y el ello* como la instancia de la personalidad encarnada por la ley; y que a través de un mecanismo de identificación con el padre, funge como Yo-juez o censor inhibitor de la realización de los deseos, sobre todo de los sexuales, y de las aspiraciones individuales humanas. Una idea que se funda a su vez en el supuesto de la teoría de la degeneración, según el cual es la mayor o menor capacidad de respuesta del organismo a los estímulos exteriores la que condiciona su salud fisiológica, mientras que su estabilidad mental depende, por su parte, de su mayor o menor capacidad de adaptación-adhesión a las condiciones del entorno mecanizado; o, en la versión fordista, depende de su capacidad de adaptación al ambiente laboral, así como de su grado de disposición a no dejarse afectar por los problemas del mundo exterior (para, de un lado, inducir en los trabajadores, a través de la anulación de la diferencia entre lo interior y lo exterior a la que apunta el método de Mayo y sin la cual no es posible, según Freud, la conciencia de identidad del yo, la idea de que el entorno laboral no tiene incidencia alguna en su pérdida de motivación por el trabajo o en sus desajustes psicológicos, de las que solo ellos mismos son los únicos y directos responsables; y del otro, con el objeto de hacerlos inmunes a las cosas que suceden a su alrededor, a fin de impedir el desarrollo de la sensibilidad y conciencia sociales o los comportamientos refractarios; para desestimar, de ese modo, la formación de sindicatos).

libre o autónomo (nadie puede ser libre para otro, dice asimismo Sartre), no puede, por consiguiente, enseñarle tampoco a juzgar bien, como afirma el filósofo en la *Crítica de la razón pura*:

Queda así claro que, si bien el entendimiento puede ser enseñado y equipado con reglas, el Juicio es un talento peculiar que sólo puede ser ejercitado, no enseñado. Por ello constituye el factor específico del llamado ingenio natural, cuya carencia no puede ser suplida por educación alguna . . . En efecto, ésta puede ofrecer a un entendimiento corto reglas a montones e inculcárselas, por así decirlo, tomándolas de otra inteligencia, pero la capacidad para emplearlas correctamente tiene que hallarse en el aprendiz mismo . . . Ello explica el que un médico, un juez o un conocedor de los asuntos del Estado puedan tener en la cabeza muchas y muy hermosas reglas sobre patología, derecho o política, hasta el punto de poder ser perfectos en sus respectivas materias, y el que, sin embargo, tropiecen fácilmente al aplicarlas; bien sea porque les falta Juicio natural (aunque no entendimiento) y no saben distinguir, a pesar de comprender lo universal en abstracto, si un caso concreto cae bajo tales reglas; bien sea porque no se les ha adiestrado suficientemente para este Juicio con ejemplos y prácticas efectivas. Ese es, por otra parte, el único servicio importante que prestan los ejemplos, el de aguzar el juicio. (Kant 179-80; A 133-34, B172-73)

De lo que necesariamente se desprende que no puede haber educación en valores sino educación para la vida y para aprender a hacer buenas elecciones, con base en el buen sopesamiento de los criterios de elección, y en el desarrollo de la capacidad evaluativa y valorativa (la resonancia aristotélica es aquí palmaria); o en el lenguaje de Kant, sin el desarrollo de la facultad de juzgar reflexionante (juicio estético) y determinante (juicio teleológico), sin las cuales no puede haber ni de lejos autonomía pública, ni una real formación para el desarrollo de los valores ciudadanos y el ejercicio práctico de la compasión, la solidaridad humana y la justicia social. Lo que conduce, finalmente, a Kant a hacer de los conceptos de autonomía y humanismo pautas morales de blindaje contra los peligros de la sociedad heterónoma, o carente de ilustración y de buen Juicio.



## 2.4. Tergiversaciones y usurpaciones del principio de autonomía

Con todo, aunque la filosofía tiene sus enemigos y detractores entre los ideólogos del antihumanismo<sup>3</sup>, hay asimismo filósofos-ideólogos que se ponen al servicio de las doctrinas antihumanistas, cuyas malhadadas tergiversaciones les sirven de ideológica estrategia justificativa. Ocurrió así también con la subrepción del concepto kantiano de autonomía por el principio soberanista de autodeterminación racional, nacional o de los pueblos, promovido por las ideologías nacionalistas-estatales (mesocráticas —jacobinismo republicano— y democrático-estatales —régimenes democrático-constitucionales— de derecha o dictaduras de sesgo populista), así como por los movimientos nacionalistas de extrema derecha y por los nacionalismos periféricos o autonomistas de la izquierda revolucionaria, que hicieron, a su vez, de la idea kantiana de heteronomía social el instrumento más eficaz para reducir a los individuos al conformismo o a la estolidez, bien sea por la

---

<sup>3</sup> Como es el caso emblemático de Adam Smith, el precursor del principio neoliberal del libre mercado a cualquier precio, quien se regodea citando la conocida sentencia de Cicerón en *De Divinationi* II, 58: “No hay cosa, por absurda que sea, que no haya sido propuesta alguna vez por los filósofos” (Smith 774). Smith, para quien el único verdadero filósofo es su amigo Hume, cuyo relativismo moral escéptico, como aduce Husserl en su excelente libro *Lecciones sobre la ética y la teoría del valor*, podría condensarse en el principio de que es bueno lo que a cada uno, en el caso de que todavía disponga de esa noción, le parece ser bueno. Presupuesto que en nada se diferencia del de nuestras acomodaticias morales posmodernas, y a fortiori, de la carta de valores de reciclaje del hábito empresarial; o, de los valores de la democracia de los súbditos para decirlo en palabras de Will Kymlicka, pro-movida por los ideólogos de la Nueva Derecha, según las cuales: bueno es lo que a cada uno le conviene para su propio interés y beneficio; o, como dice también Kant, del egoísta moral que remite todos los fines a sí mismo o a lo que le resulta útil para su felicidad personal. Smith, quien no es menos hábil a la hora de distorsionar el sentido ético-político de los conceptos filosóficos; como cuando entiende, por ejemplo, la idea estoica de cosmopolitismo (con base en la cual Kant define también la idea de pluralismo en oposición al egoísmo moral), como la capacidad de hacerse ciudadano del mundo, en sentido exclusivamente economicista, anticipando, ciertamente, lo que ocurriría doscientos cincuenta años después con los mercaderes itinerantes de la nueva élite global: “La tierra no se puede desplazar, mientras que el capital se desplaza fácilmente. El propietario de la tierra es necesariamente ciudadano del país donde sus fincas están situadas. El dueño del capital es propiamente ciudadano del mundo, y no se encuentra necesariamente vinculado a una determinada nación” (Smith 748).

vía de la violencia simbólica (Pierre Bourdieu) reproductiva y persuasoria, o bien, por las vías más expeditas del autoritarismo social, la intimidación, el silenciamiento de la palabra o la violencia política o armada. Bien dice otro de los grandes teóricos del principio de autonomía, Oscar Wilde, para quien autonomía es, por una parte, el pilar de desarrollo de la sensibilidad estética e intelectual del individuo como poder de autorrealización personal (lo que lo convierte, por tanto, en artífice de la paz como escribe en su bello diálogo *El crítico artista*); y, por otra, el principio de construcción de un humanismo estético-disidente (el nuevo Individualismo será el nuevo Helenismo) en tanto que poder de combatir los autoritarismos sociales y político-estatales, y de sustraerse, así, a los peligros de la masificación; o, en otras palabras, del espíritu de sumisión, la uniformidad, el unanimismo y la autocensura. De ahí que, para el escritor y humanista irlandés:

Toda autoridad es hondamente degradante. Degrada a los que la ejercen y degrada a aquellos sobre quienes es ejercida. Cuando se la emplea violenta, brutal, cruelmente, produce todavía un buen efecto, creando o fomentando un espíritu de rebeldía y de individualismo que más tarde lo matará. Pero cuando se la emplea con cierta dulzura, agregándole primas y recompensas, es terriblemente desmoralizadora. En este caso, las gentes no se dan cuenta de la opresión atroz ejercida sobre ellas, y llegan al final de sus vidas en una especie de bienestar grosero, como animales domésticos, sin comprender que piensan con ideas ajenas, que viven conforme a un ideal concebido por otros y que, en definitiva, llevan por decirlo así, ropas de ocasión y que no son nunca, ni un solo instante, ellas mismas. “El que quiere ser libre —dice un profundo pensador— no debe someterse a la uniformidad”. Y la autoridad, alentando esa sumisión, da origen a una especie de tribu de presuntuosos bárbaros, contentos de sí mismos. (Wilde 1296-97)

No es de extrañar, en tales condiciones, que la idea de autonomía como autodeterminación racional, es decir, como la capacidad de ponerle fines a la naturaleza y a la masa no cultivada haya sido acuñada por el nacionalista Johann Gottlieb Fichte, en la tercera lección de su ensayo: “Algunas lecciones sobre el destino del sabio”, escrito en 1794 con ocasión de su llegada a la universidad de Jena y tan solo diez años después del mencionado opúsculo de Kant. Con lo cual Fichte interpreta la autonomía como

autoleislación en sentido opuesto al de Kant, para quien “la facultad [estética] de juzgar no da la ley a la naturaleza ni a la libertad sino únicamente a sí misma, y que no es una facultad para producir conceptos de objetos, sino sólo para comparar casos que se presenten con los conceptos que le son dados de otra [fuente] y para indicar a priori las condiciones subjetivas de posibilidad de este enlace” —de modo que solo puede haber autonomía del entendimiento, como determinación del juicio, a partir de la conformidad a fin subjetiva (*heautonomía*)— (Kant, *Crítica de la facultad de juzgar* 46-47; 31-32).

Pero Fichte interpreta, además, la idea de minoría de edad no tanto como la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro, cuanto en el sentido de la carencia de entendimiento de la masa inculta del pueblo, del que el bienpensante sabio ha de convertirse en el privilegiado conductor, puesto que la naturaleza lo ha dotado de dones innatos que lo convierten, por una parte, en dueño y guía de la verdad; y, por otra, en modelo de virtud y en guardián de la moral. Una idea que tiene estrechas similitudes con las concepciones voluntaristas de la enseñanza, a la vez meritocrática, jerárquico-estamental y masificadora, preconizadas por el republicanismo jacobino (no hay que olvidar que fue su declarado jacobinismo el que le valió a Fichte su expulsión de la Universidad de Jena en 1799); y que fueron en gran parte desarrolladas por Mirabeau y por el abate Emmanuel Sieyès en su opúsculo “¿Qué es el Tercer Estado?”, escrito tan solo cuatro años antes de la publicación de la obra de Fichte. Sin desconocer que el principal propósito de Fichte era el ennoblecimiento moral de la humanidad (a diferencia de los jacobinos para quienes la educación no es un derecho sino una obligación que ha de servir a los fines del Estado y, por tanto, en cuanto enseñanza dirigida, que ha de servir a la reproducción de los valores republicanos y al afianzamiento de la lealtad-adhesión de los ciudadanos hacia los gobernantes), no es menos cierto que para el filósofo antiliberal —y en ello se distancia expresamente, en la lección quinta del mencionado ensayo, de la concepción libertaria de la educación en la autonomía del enfoque rousseauiano—, el fin supremo de la sociedad es la búsqueda de unidad total; sin dejar de reconocer tampoco que, a juicio de Fichte, la autonomía teórica o académica del sabio es lo único que le permite actuar sobre la sociedad y que cuando así ocurre solo puede hacerlo con medios morales y sin hacer uso de medios coercitivos o de la fuerza

física, ni del engaño, sus concepciones sobre el supuesto destino del sabio lo convirtieron, a fin de cuentas, en el gran precursor de la expertocracia moderna como poder de conocer los intereses de los demás mejor de lo que podrían hacerlo ellos mismos o en cuanto dominio de los gerentes de lo social, administradores de la moral y tecnosabios; de sus cada vez más desetizadas sociedades cerradas de tecnosaber, como reza en la cuarta de sus lecciones cuyo título le da su nombre al ensayo:

Si [los] otros *estamentos*<sup>4</sup> debieran dedicar su tiempo a doctas investigaciones, entonces incluso los sabios tendrían que dejar pronto de ser sabios. La sociedad no podría existir sin confiar en la integridad y la habilidad de otros, y, por consiguiente, esta confianza está profundamente grabada en nuestros corazones [de donde se deriva la particular interpretación de la noción de confianza como consentimiento hipotético de los actuales sistemas expertocráticos] . . . Si se la ha ganado como debe, el sabio puede contar con esta confianza en su integridad y habilidad. Además, todos los hombres tienen un sentido de lo verdadero, que, por sí mismo, obviamente no es suficiente, sino que ha de ser

---

<sup>4</sup> Siguiendo la terminología de Max Weber, a propósito de su análisis del modelo estamental de las corporaciones medievales de oficios (el cual no tenía, empero, todavía carácter funcional como en los sistemas corporativos económicos modernos): “*Estamento* se llama a un conjunto de hombres que, dentro de una asociación, reclaman de un modo efectivo ) una consideración estamental exclusiva —y eventualmente ) un monopolio exclusivo de carácter estamental. Los estamentos pueden originarse: *a*) primariamente, por un modo de vida estamental propio, y en particular, dentro de lo anterior, por la naturaleza de la *profesión* (estamentos de modos de vida —y profesionales); *b*) secundariamente, por carisma hereditario a través de pretensiones efectivas de prestigio, en méritos de una procedencia estamental (estamentos hereditarios); *c*) por apropiación estamental, como monopolio, de poderes de mando políticos o hierocráticos [o en cuanto órdenes de dominación jerárquica] (estamentos políticos y hierocráticos)... Toda apropiación fija de probabilidades, en particular de probabilidades de señorío, tiende a la formación de estamentos. Toda formación de estamentos tiende a la apropiación monopolista de poderes señoriales y oportunidades adquisitivas . . . Toda sociedad estamental es *convencional*, ordenada por las reglas del tono de la vida; crea, por tanto, condiciones de consumo económicamente irracionales e impide de esa manera la formación del mercado libre [que Weber no entendía, como es obvio, en el sentido del libre mercado, término que hoy día es preciso diferenciar de la noción de apertura económica, cuya necesidad nadie niega] por la apropiación monopolista y por eliminación de la libre disposición sobre la propia capacidad adquisitiva” (Weber 246).

desarrollado, examinado y depurado; y ésta es precisamente la tarea del sabio. Tal sentido o sentimiento no basta para conducir al inculto a todas las verdades que necesita; pero, a menos que haya sido falsificado artificialmente —algo que hacen con frecuencia muchos que se tienen por sabios—, le bastará siempre para reconocer la verdad, si otro le guía hasta ella, aun sin haber captado las razones profundas de por qué es verdad. (Fichte 119-21)

Esa visión autotélico-determinista del sabio conductor de masas en nada se diferencia, a la postre, de la concepción de Michelet en su *Historia de Francia*, en el libro consagrado a *La Edad Media*, según la cual el pueblo ignorante debe sacrificarse por la causa de las revoluciones, aun al precio de su sangre, aunque solo el veredicto de la historia pueda determinar un día cuál fue el real valor de su sacrificio, idea que sería retomada punto por punto por Hegel; y que está asimismo en la base de la concepción ideológica de autonomía como autodeterminación nacional o como arrogación del derecho de autoinmunidad para matar, hacer morir, excluir o invadir; o bien, como el hecho de darse a sí mismo de manera voluntarista su propia ley. De ahí que, como dice también Zygmunt Bauman, “la autonomía es el derecho de decidir cuando se mantienen los ojos abiertos y cuando conviene cerrarlos; el derecho de separarse, de discriminar, de mondar y recortar” (Bauman 33).

De modo que, para concluir este acápite, si no puede haber propiamente aprendizaje directo de la autonomía, a no ser como autonomía comunicativa y descentrada, hay también una visión heterónoma e ideológica del concepto: la que lo postula en sentido soberanista o autonomista, o como pensamiento heteroconducido y teledirigido, es decir, en términos de autodeterminación (noción constitutiva de los estados naciones modernos emanados de las revoluciones americana y francesa, y según la cual cada Estado tiene derecho a una existencia territorial independiente y a regirse por su propia Constitución Política y mediante la cual muchos teóricos, incluyendo a Axel Honnet, definen asimismo, a mi juicio de modo errado, la idea clásico-moderna de autonomía); y que, en realidad no es más que el modo en que se declina, en todas y cada una de sus versiones, el término nacionalismo. En sentido ideológico, todos los nacionalismos se apoyan, en efecto, en un mismo presupuesto; en la idea de que la autonomía es solo el privilegio de los conductores de mentes, conciencias, masas y pueblos —o,

para quienes ideológicamente la definen como autocontrol, de los líderes conductores de los subalternos, ignorantes, incapaces y esclavos de sus vicios y pasiones—; en el presupuesto de que se puede ser libre para otro y por el bien del otro, sacrificando su bienestar, e incluso su vida, bien sea en aras de la búsqueda de una quimérica unidad nacional homogénea, bien sea en aras de la conquista de un idílico paraíso terrenal futuro, en el que habrán de reinar la justicia retributiva, el orden institucionalizado y la concordia.

Aunque fue a consecuencia del declive de las ideologías religiosas decimonónicas, incluidas las religiones estatales de tendencia liberal, que el derecho a la autodeterminación nacional o de los pueblos empezó a cobrar inusitada vigencia, desde 1918, en cabeza del presidente norteamericano Thomas Woodrow Wilson (¡premio Nobel de la Paz en 1919!, y conocido por su políticas represivas y de censura contra la población civil estadounidense) y de Vladimir Ilich Lenin, quienes lo transformaron en cruzada de una identidad nacional de sesgo etnolingüístico, que los nacionalismos emergentes, con sus mecanismos de exacerbación de las frustraciones personales y del resentimiento popular, no tardarían en recuperar (comoquiera que, con un solo expediente, al tiempo que se ganan prosélitos, se fabrican enemigos); como así ocurrió en el periodo de entreguerras con las enervadas emociones colectivas que generaron el fenómeno del fascismo (Hobsbawm 424, 559ss.); y como así ocurre todavía con los llamados a la comunidad, a la ley y el orden o al culto propiciatorio de las unidades nacionales, bajo las banderas de la identidad y del espíritu de monolítica cohesión-adhesión a las políticas del gobierno de turno, cuando no a la figura misma del mandatario.

De manera que no hay un más eficaz caldo de cultivo para la reproducción y exacerbación de la violencia social y política que el espacio democrático desertado por las sociedades heterónomas, como así lo advirtieron los tres grandes teóricos de la autonomía universitaria, quienes vieron en el campus universitario el espacio público privilegiado de renovación de la democracia, es decir, del desarrollo de una cultura humanista, como cultura de paz y aprendizaje del ejercicio de la solidaridad, la convivencia y el sentido de la justicia. Una idea que habría de alcanzar un renovado acento en las concepciones de los cuatro grandes teóricos de la autonomía universitaria (Schelling, Schleiermacher, Wilhelm Von Humboldt, John Stuart Mill); y, en el ámbito de la filosofía contemporánea, en los escritos crítico-

pedagógicos de la antropología fenomenológica del último Husserl, algunos de los cuales datan de 1933 (escritos con ocasión de los acontecimientos desatados por la barbarie nazi, que como judío alemán de Moravia sufrió en carne propia). Y de los cuales en no poca medida se nutren los excelentes análisis de Cornelius Castoriadis, sobre la importancia del desarrollo socio-pedagógico del principio de autonomía contra la sociedad heterónoma de la racionalidad ensídica o conjuntista-identitaria de nuestra era numérica; o, en otras palabras, contra la realidad algoritmizable e impersonal de nuestra era de la retirada al conformismo. Y para quien —como no estaría de más subrayarlo— la autonomía, en tanto creación democrática de la política o proyecto político pedagógico-democrático, no es en definitiva otra cosa que el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social. ¿Cómo formar una sociedad libre si no es a partir de individuos libres? ¿Dónde encontrar estos individuos si no han sido ya criados en la libertad? (Castoriadis 21-23, 70, 104, 106).

## 2.5. La autonomía universitaria como principio teórico de realización y realización pedagógico-democrática de su principio

Dicho lo anterior, no ha de sorprender tampoco que los cuatro grandes teóricos de la libertad política-positiva como condición de realización de la paz y la justicia sociales (Immanuel Kant, Friedrich Wilhelm Schelling, Friedrich Schleiermacher y John Stuart Mill), hayan sido también los grandes precursores del principio de autonomía universitaria. ¿Puede haber, acaso, un espacio más propicio para la construcción de la paz, que la ciudad universitaria? A condición, desde luego, que la universidad pública vuelva a asumir la función para la cual ha sido creada; que no hagamos de ella casi un cínico reflejo de la sociedad en que vivimos, es decir, y a imagen del modelo angloamericano, una universidad-empresarial desigualitaria, formadora de líderes; o bien: la universidad del “Gran Hermano” (*Big Brother*), gestionada asimismo bajo el criterio socio-darwiniano de la sobrevivencia del más astuto y la eliminación de los más vulnerables o menos aptos; la universidad de élite o de altos niveles de calidad virtual convertida en campo de concentración paradisiaco —como la denomina también el escritor español Javier Cercas en su excelente novela epigramática *El nuevo inquilino*— cuyo valor

social se mide exclusivamente, por tanto, y a expensas de la gran mayoría de los estudiantes que ingresan en ella, en función de las escalas competitivas del ascenso y la ambición de llegar solo a la meta, en la desenfrenada carrera hacia los talentos. Pírrico triunfo de los descuidadanzados *winner* sobre los fracasados *losers* carentes de ambición, espíritu competitivo y capacidad de emprendimiento y, así, predestinados a ser en el futuro los despreciables autoexcluidos parias del consumo. Una estratégica gestión con la que la universidad de las excelencias y auto-liderazgos o de los capitales sociales se pone a sí misma en riesgo de convertirse, y desde su interior mismo, en fuente de exclusión, marginación y desigualdad sociales. Lo que exige de nosotros los académicos que hagamos todo lo que está pedagógica y democráticamente en nuestras manos para que la universidad pública no se convierta un día en una máquina sin alma (Schelling), aliada del cinismo, arena de pugilato y campo de adiestramiento para el aprendizaje de la incivilidad y de la barbarie; y, así, para devolverle el sentido para el que ha sido creada y que la define en su verdadera esencia como un bien social público inajenable (como *res communis*) y, por lo tanto, como una universidad pluralista, inclusiva, o política, legal y socialmente igualitaria, puesta exclusivamente al servicio de la autorrealización individual y social de las personas, el desarrollo humano de las sociedades y el bienestar socio-económico de las naciones, de los que la reivindicación del derecho a la educación pública digna y de alta calidad académica y la apuesta prioritaria por la educación de los ciudadanos constituyen el más trascendental y prioritario de los desafíos.

Ahora bien, aunque el texto inaugural de la autonomía universitaria es el opúsculo de Kant, escrito en 1798, “El conflicto de las Facultades”, el gran teórico de la autonomía universitaria es el filósofo alemán Friedrich W. J. Schelling, en su ensayo de 1803, “Lecciones sobre el método de los estudios académicos”, obra en la que el filósofo alemán define la autonomía universitaria como la determinación de dos principios inalienables e indivisibles; a saber, de un lado, la autonomía interna de la universidad (que concierne a la autogestión interna de sus orientaciones, principios y directrices; y, en el plano de la autonomía interna de sus Facultades, Departamentos y establecimientos científicos superiores, la relación entre la investigación y la enseñanza, a la autodirección o autorregulación de los programas académicos y sus métodos de estudio, así como del ejercicio autónomo de la libertad de cátedra e investigación); y, del otro, la autonomía



externa que define, por su parte, la relación de independencia e interacción comunicativa dialógica entre la universidad y la sociedad y, sobre todo, la relación de independencia y mutua cooperación entre la universidad y el Estado, el cual está en la obligación de sufragar sus gastos de mantenimiento en beneficio de la realización de su fin social común (Schelling). Concepción que habría de consagrar el origen histórico de la autonomía universitaria desde la creación, en 1810, de la Universidad de Berlín por Wilhelm Von Humboldt, la cual se fundó de manera programática en su principio. Y cuyo proyecto pedagógico-académico había sido elaborado en 1808, a petición de Humboldt, por Friedrich Schleiermacher en sus *Pensamientos de circunstancia sobre las Universidades de concepción alemana* (276). Ambos filósofos insisten, por lo tanto, en que la universidad pública no podría alcanzar esos fines sin la preservación de la libertad académica o de la autonomía pedagógico-cognitiva de sus profesores, y sin la existencia de una clara política de regulación de las relaciones entre la universidad y el Estado en aras de la preservación de la autonomía externa de la universidad, sin la cual a ésta no le sería dable realizar sus fines sociales.<sup>5</sup>

Llegados a este punto, veamos ahora, sin transiciones, cuáles son las diversas y complementarias versiones en las que se declina el principio fenomenológico de autonomía, así como sus connotaciones ético-políticas y formas de autorrealización práctica, las cuales guardan estrecha relación con la posibilidad de impulsar, desde la universidad, además de una auténtica formación en la autonomía, las posibles condiciones de desarrollo de una autonomía pública universitaria comunicativa y descentrada que hagan posible la preservación dinámica del derecho a su autonomía interna y externa. Y, en primer término, la idea husserliana de autonomía como autonomía de la razón práctica, enunciada en *Ideas II*, y según la cual: “*La autonomía de la razón* [es] la libertad del sujeto en cuanto persona; consiste, entonces, en que yo no consiento pasivamente a las influencias ajenas, sino que, por el contrario, me decido por mí mismo. Y, además, en que no me dejo ‘arrastrar’ por otras inclinaciones y pulsiones sino que obro libremente; y esto, bajo un modo racional” (Husserl, *Idées II* 364 [269]). Aun cuando el criterio de racionalidad, precisa Husserl, no debe ser entendido aquí en

---

<sup>5</sup> Véase, “Wilhelm Von Humboldt y la creación de la Universidad de Berlín” (Piché 14-43).

términos absolutos sino como posibilidad práctica de hacer o de actuar, desde la conciencia de un “Yo puedo” como fuerza y poder de resistencia, y cuyo principio de base es el ethos fenomenológico de la imaginación como ética de la motivación, a través del ejercicio del poder hacer corporal como poder ejercido sobre el mundo físico y cultural-circundante, toda vez que: “El espíritu en su libertad mueve al cuerpo y que es solo a través del cuerpo que lleva a cabo una acción en el mundo espiritual mismo” (380 [282]); pero también del poder hacer como capacidad de poner a prueba mis propias razones y motivos, así como la fuerza de mi voluntad. De ahí que el obrar en función de las propias razones y motivos hace que haya también actos libres negativamente racionales, de la misma manera que hay también una voluntad negativa en el sentido de lo que se denomina la mala voluntad y que ésta no debe ser considerada, por consiguiente como una abstención de la voluntad sino, más bien, como atrofia de la voluntad o como la voluntad esclava del Yo-siervo. Es así como, para Husserl, la formación del hombre en la experiencia es, y lo es sobre todo, autoeducación en la autonomía. Idea que necesariamente nos conduce a la visión fenomenológica de la autonomía como autonomía ética o en cuanto poder de autoafirmación y de autorregulación individual y social.

Por cierto, la idea de autonomía como autorregulación moral tiene en Husserl una connotación muy precisa y se refiere, específicamente, a la voluntad justa, principio de la voluntad creadora (que en su última filosofía asumirá solo en términos de actividad comunicativa y de autonomía de la imaginación en cuanto posibilidad de configuración de un mundo otro), a la que consagra profusos y ricos análisis en la que para mí es, quizá, la más bella de todas sus obras, *Lecciones sobre la ética y la teoría del valor*. A juicio del filósofo, y para condensar de manera muy sucinta el sentido de su enfoque, solo puede haber, en efecto, autorregulación ética a partir de presupuestos dóxicos y axiológicos como materia del evaluar justo (que no ha de ser confundido con el mero evaluar de manera consecuente o con justeza aunque ambos deban necesariamente coincidir). De manera que si los valores son ideales o universales eso no significa que sean valores impersonales o en abstracto; porque si bien estos pueden ser considerados en sí mismos en cuanto objetos ideales, no ocurre lo mismo cuando se les toma en sentido valorativo, habida cuenta de que no existen por sí mismos, aunque eso no les confiera tampoco carácter relativo.

Siguiendo el enfoque de Husserl, así como un no valor en tanto que ausencia de valor no podrá convertirse nunca en valor relativo, así tampoco un mal menor será nunca un bien; y, además, cada uno sabe, en su fuero interno, qué está bien y qué está mal, aunque, como ya lo decía Aristóteles, elija lo que le parece ser bueno para él y que lo haga, las más de las veces, en función de su sola y exclusiva conveniencia. Lo que, como es obvio, no lo hace necesariamente justo, toda vez que bueno en sí mismo y bueno con respecto a algo no son lo mismo (Husserl, *Leçons sur l'éthique* 114; 40). Con todo lo cual:

La voluntad justa se regla, por así decirlo, sobre la justeza del evaluar. A esto corresponde, asimismo, la ley siguiente: el propósito al que apunta un bien (considerado en sí y para sí) posee su justeza. Y como todo acto justo en tanto que tal es él mismo un bien axiológico (según una ley axiológica universal), se puede decir asimismo que un proyectar [*Vorsetzen*] y un hacer que resida en un bien es en sí mismo bueno, desde un punto de vista axiológico; que una voluntad de lo bueno es buena, de la misma manera que la voluntad de lo malo es mala y que la voluntad de algo indiferente es indiferente. (215; 127)

Y la capacidad de elección del bien desde la voluntad de lo bueno, dice también Husserl en la obra mencionada, precisa tanto del autoaprendizaje de la capacidad de juicio, como de la autoafirmación individual del sujeto, la cual solo puede autorrealizarse por virtud de un proceso, nunca acabado, de autoformación (*Bildung*). Esta misma idea puede encontrarse en el acápite b de la tercera conferencia de *Renovación del hombre y de la cultura* (“Renovación como problema ético individual”), en donde el fundador de la fenomenología muestra, además que existen formas preéticas de autorregulación en las que el hombre, una vez se haya propuesto “una meta general de vida en que se someta a sí mismo y someta su vida entera, con la apertura infinita del futuro, a una exigencia reguladora que surge de su propia voluntad libre” (Husserl, *Renovación del hombre* 28), solo parcialmente puede estar en medida de realizar esa idea meta (es ahí en donde reside precisamente, a su juicio la radical diferencia existente entre los conceptos de desarrollo orgánico, en donde incluye asimismo el meramente animal, y de desarrollo humano) y si no la convierte en permanencia en un proceso de autoeducación, es decir, en “la obligación hecha hábito [*héxis*] o el talante de

querer actuar ‘en conciencia’ ‘lo mejor posible’ —y de hacerlo de hecho—, [que en dicho proceso de autoeducación] se transfiere fenomenológicamente a cada acción sin necesidad de una nueva reflexión” (39).

En lo que concierne al desarrollo fenomenológico del sentido del principio de autonomía como autoafirmación autónoma de la persona, Husserl insiste en que la autonomía únicamente puede concebirse como proyecto vital de individuación; y, de modo necesario, como un proceso pedagógico que solo puede desarrollarse en y por virtud de la imaginación creadora. Esta idea toma, si se quiere, todavía más fuerza, en los textos manuscritos de las lecciones compendiadas en *Sobre Fenomenología de la Intersubjetividad I* en donde la configuración del ethos fenomenológico, mediante la adquisición de una *héxis* social como talante estable, condición necesaria de la aspiración al ideal de autorrealización autónoma del individuo en sentido pleno como principio de individuación, aparece estrechamente vinculada a la exigencia de unicidad de la persona, la cual solo es dable autoconfigurar en función de dos momentos: a saber, en primer término, como adquisición de un modo coherente de pensar y de juzgar en función de una unidad de opiniones o como capacidad de elegir de manera libre y consciente con base en razones y motivos justificables; y, en segundo término —como aparece dicho en el segundo volumen de la obra mencionada, aunque no en función de una elaboración sistemática, dado que los textos allí recogidos fueron escritos, también, en periodos cronológicos diversos—, como puesta en obra de una autonomía comunicativa descentrada (o social), que ha de estar ligada asimismo a una ética del lenguaje y del discurso.

Y, en el lenguaje de la fenomenología, descentramiento es la actitud de la conciencia des-ensimismada como apertura hacia el otro y posibilidad de ensanchamiento progresivo del mundo, es decir, como experiencia práctica continuada de desencapsulamiento, autotransgresión y auto-alteración del Yo en los cuales este se autopercibe respectivamente como yo otro del otro, yo otro de los extraños que existen para él y como extranjero de los extranjeros. Experiencias que solamente pueden llevarse a cabo, por lo tanto, por medio del otro; y, en su sentido más pleno, el de la empatía propia o recíproca, tan solo en actos de comunicación deliberada y abierta.

De modo que la idea de unicidad, expresión de la autonomía intelectual-cognitiva, no ha de ser entendida en el sentido de característica

individual ni de comportamiento estereotipado o inmodificable. Pues, para decirlo en palabras suyas:

El intelecto se ve en sus convicciones, etc. La *héxis* (como unidad superior del *echein* o de la adquisición) se despliega en este tener particular, aunque de tal manera que lo adquirido indicado es un *index* de otras numerosas e indefinidas adquisiciones posibles. La *héxis* se anuncia en lo adquirido (la ‘opinión’), por efectos de lo indicado. Es ella misma una unidad de ‘comportamientos’ posibles y efectivos del Yo, del sujeto de los poderes permanentes y el comportamiento aislado es un comportamiento de esta adquisición (de opiniones). Lo adquirido (las opiniones adquiridas) no se mantiene inexorablemente. Se puede abandonar una convicción, el gusto puede modificarse. Pero, entonces, nacen tan sólo nuevas unidades. (Husserl, *Sur l’intersubjectivité I*. 321 [404])

Siguiendo las concepciones de Schelling y de Fichte, para quienes no puede haber autonomía práctica sin autonomía teórica (que se le dé al hombre conciencia de lo que es y aprenderá a ser lo que moralmente debe ser), el desarrollo de la individuación no puede concebirse, según Husserl, e insisto en ello, que en cuanto formación en la autonomía: de un lado, como autoafirmación individual en el plano del pensamiento y de sus tomas de posición en la praxis teórica; y del otro, como autocomprensión del ente en el dominio de la sensibilidad (Husserl, *La crise* 564) y de sus tomas de actitud práctico-afectivas (estético-imaginativas, axiótico-afectivas y espontáneo-cognitivas). Esas dos formas de autonomía se constituyeron asimismo, para Husserl, en el principio de base para el desarrollo tardío de una antropología fenomenológico-descriptiva (desde el punto de vista de la hermenéutica de la corporeidad en sentido somatológico, como experiencia de incardinarse en el mundo o de hacerse vivo en el mundo en el plano puramente comprensivo o inmanente de la conciencia) y una antropología fenomenológico-genética (como experiencia práctica sensible-explicativa de hacerse carnalmente vivo para el mundo en la espontaneidad del sentimiento, por virtud de la animación de su carnalidad en sentido estesiológico); y cuya inescindible concatenación e interdependencia hace posible el tránsito de la fenomenología estática como espacio de la conquista progresiva de la libertad de autonomía y de la autonomía teórico-filosófica a la fenomenología dinámica como autonomía en ejercicio y filosofía práctica, en la

experiencia socio-histórica del yo-actuante o anímico carnal; del yo que se pone a sí mismo en situación en el contexto de su experiencia cotidiana o de su vida concreta, y de su realidad socio-histórica efectiva.

Como ontología antropológico-social, la antropología genética es, así, desde la autocomprensión y aut meditación del hombre autónomo como expresión de la libertad política negativa en el sentido original griego de poder de alcanzar las propias visiones de mundo mediante la interpenetración exógena en el entramado fáctico de las motivaciones y cosmovisiones ajenas. La antropología genética es, en definitiva, la condición de realización de la libertad política positiva como autonomía praxiológico-teorética, resultado de la autorrealización práctica del Yo psíquico carnal en los grados de la receptividad sensible o afectiva como hacer práctico-afectivo. Una libertad política positiva que, como actividad analógico-cognitiva del Yo de la espontaneidad del sentimiento, se alcanza, finalmente, y a través de un acto de conmoción afectiva o de un contrasentido ético, por obra de la efectuación de una actividad relacional compleja como puesta en conexión de situaciones plurales y de disyunciones problemáticas, actividad relacional compleja por virtud de la cual el Yo de la espontaneidad del sentimiento adviene a sí mismo en cuanto conciencia de autonomía en sentido afectivo-cognitivo (es decir, de un lado, como autonomía del entendimiento práctico tomado en el sentido de prestación subjetiva, y, del otro, en cuanto autonomía de la imaginación para la configuración en común de un mundo otro; de un mundo circundante personal *con* rostro humano y digno de llamarse humano y que solo puede resultar de la puesta en actividad de una comunidad comunicativa de voluntades, como colectividad social y política carnalmente autónoma y deliberante).

Para concluir estas consideraciones, podemos decir entonces, con Husserl, que el objeto de indagación de la antropología en sentido descriptivo es “el estudio del modo como los hombres están hechos” (Husserl, *Sur l'intersubjectivité II* 375 [481]); mientras que la antropología en sentido genético, la cual se desarrolla, por su parte, sobre la base de una proto pedagogía de la imaginación como ética de la motivación, ha de inquirirse, por su parte, acerca del modo como estos podrían modificar su estado, con miras al desarrollo de una antropología filosófica con rostro humano y que no tiene otro propósito que el de la búsqueda de dignificación del hombre y la autohumanización de la existencia humana y del mundo circundante

concretos (323 [391]). Comoquiera que los alcances de este artículo no me permitirían hacer un análisis más pormenorizado de las implicaciones que, en el ámbito de la filosofía política podría tener el enfoque antropológico de Husserl, apenas sí he dejado esbozados el carácter y orientación de sus dos itinerarios metódicos. Con todo, dejo al menos sugerido el sentido de su propuesta, porque me parece que dicha antropología podría constituirse tanto en una fundamental categoría de análisis para desarrollar el problema enunciado más arriba, acerca de cómo es posible pensar el principio de autonomía universitaria en términos de autonomía pública (o de una autonomía intersubjetiva, comunicativa y descentrada, condición del aprendizaje de la autonomía democrática), cuanto en un no menos esencial método pedagógico para la formación en la autonomía de los estudiantes universitarios. Y al decir esto, me parece que la primera es condición de la segunda, comoquiera que no puede haber educación en la autonomía ciudadana sin el reconocimiento pleno de la autonomía pedagógico-cognitiva de los profesores y del principio de autonomía interna de la universidad pública como derecho de autogestión y de autorregulación; pero, además, sin una mayor toma de conciencia por parte de todos y cada uno de los ciudadanos que integramos la ciudad universitaria de que el derecho a la autonomía pública de la universidad como autonomía descentrada es, y lo es sobre todo, un deber ético-político. Esto ya lo mostraba de cierta manera Aristóteles, para quien la autonomía de la ciudad solo existe como autonomía pública-descentrada, es decir, como igualdad en la reciprocidad, comunidad en sentido cualitativo-plural, y responsabilidad social con la ciudad y más allá de la ciudad, dado que ésta no se define por sus murallas sino por el compromiso ciudadano de quienes la integran, en procura del bien público común. Un compromiso ciudadano que, en nuestro caso específico, solo puede ser entendido como compromiso por la paz, y el cual tendría que pasar, desde luego, por la educación en la cultura política y de lo político desde la formación en la autonomía. Sin la cual no puede haber conciencia política que valga, ni podría darse tampoco, y por la misma razón, la posibilidad de configuración de un nuevo proyecto de sociedad, por oposición a la sociedad institucionalizada, programada y “planificada” del sistema de dominación neoliberal (en cuanto sociedad del orden naturalizado o del entorno socio-biológico y mecanizado); o, lo que equivale a decir lo mismo, siguiendo a Castoriadis, a la sociedad conformista de la heteronomía instituida (102-103).

La idea de democracia y el principio de autonomía que determina sus condiciones de realización —esos dos antídotos contra la barbarie que hacen posible el desarrollo de lo que pervive todavía en nosotros de lo humano, como escribe el escritor sudafricano John Maxwell Coetzee a propósito de su definición del sentido de lo clásico— son, ciertamente, el mayor legado que hayamos recibido del mundo clásico griego. La democracia como antítesis de la violencia y principio de construcción de una cultura de paz, a través del diálogo, la concertación y la búsqueda de consensos morales o como experiencia práctica de hacer sentidos de paz con miras a la construcción de una sociedad democráticamente instituyente —comoquiera que la democracia existe por virtud de su ejercicio, y que solo las acciones democráticas pueden reinstituir las instituciones políticas ya existentes.

Así las cosas, una sociedad democráticamente instituyente no es otra cosa que una sociedad inclusiva configurada por individuos plurales autónomos, cívica y voluntariamente asociados, es decir, por actores sociales críticos decididos a poner en uso y en ejercicio su capacidad de autonomía democrática; una sociedad autoconfigurada por individuos conscientes no solo de sus derechos, sino, además y sobre todo, de sus deberes y responsabilidades ciudadanas, sociales y políticas; o, en definitiva, una sociedad auto-instituida (Husserl/Castoriadis) por individuos capaces de renovar el sentido semántico y ético-político de un principio legítimamente conquistado, aunque siempre en trance de ser ideológicamente vituperado, desvirtuado o subvertido. Porque, pese al carácter plurisémico del concepto; y, así, a las múltiples maneras en que se declina, autonomía es, en primer término, autonomía individual en tanto que elección de la propia vida o en cuanto experiencia de vivir a sabiendas de que se vive y según el modo de vida que uno mismo ha sabido hacerse existir, en lugar de consumirse la vida en la vida del consumo, que las fuerzas externas, o las del mercado, y las influencias normalizadoras pretenden imponerle. Y, en segundo término, como autonomía social, autonomía es, y lo es sobre todo como se dijo más arriba, autonomía democrática. Un concepto cuyo significado y alcance sintetizó muy bien el politólogo David Held en su obra *Modelos de democracia*:

La *raison d'être* del modelo de autonomía democrática es reforzar las elecciones y los beneficios que se derivan de vivir en una sociedad que no deja a grandes categorías de ciudadanos en una postura permanente de subordinación,



a merced de fuerzas que se escapan totalmente de su control. En un sistema político dado existen límites claros al grado de libertad de que pueden disponer los ciudadanos. Lo que distingue al modelo de autonomía democrática de cualquiera de los otros modelos discutidos es un compromiso fundamental con el principio de que no debe permitirse la libertad de algunos individuos, a expensas de la de otros, cuando esos otros representan a menudo una mayoría de ciudadanos. En este sentido, el concepto de libertad que presupone el modelo de autonomía democrática limita en algunos aspectos el ámbito de acción de determinados grupos de individuos. Si se quiere hacer realidad el principio de autonomía, algunas personas ya no tendrán entonces la posibilidad de, por ejemplo, acumular una enorme cantidad de recursos, o de hacer sus propias carreras profesionales a expensas de las de sus amantes, mujeres o hijos. La libertad de las personas, en el marco de la autonomía democrática, tendrá que ser la de una progresiva acomodación a la libertad de los demás. (Held 354-55)

Así, y solo así, puede ser posible el desarrollo de una pedagogía crítica integral, desde la concepción de un currículo integral para la transformación de la sociedad, de una pedagogía orientada hacia la formación de talentos afectivos, aptitudes imaginativas y dotes cognitivas (y no precisamente por la educación en competencias básicas para el mercado). De ahí que más que al desarrollo de tres tipos de inteligencia, tales disposiciones deberían apuntar, más bien, a la autoformación de tres formas de autonomía: 1) la autonomía afectivo-imaginativa como capacidad de imaginarse en el lugar del otro; 2) la autonomía social en cuanto capacidad de autoconfiguración de vínculos sociales y de resolución de dilemas morales o de situaciones problemáticas; y, 3) la autonomía cognitiva como capacidad de acción creadora y poder de autoría. Tales serían, en mi opinión, las condiciones de desarrollo, en el plano pedagógico-político, de lo que Axel Honneth denomina autonomía descentrada y comunicativa (descentramiento, para decirlo de nuevo con Husserl, en cuanto conciencia des-ensimismada, ensanchamiento del mundo y experiencia de auto-alteración, los cuales solo pueden realizarse por medio del otro y en actos de comunicación deliberada o recíproca). Y autonomía descentrada, para el sociólogo y filósofo social alemán, es el reconocimiento de que no puede haber autonomía moral sin sensibilidad social:

Por eso, la idea normativa de la articulación creativa de necesidades obliga también a ampliar el ideal de autonomía moral por una dimensión de sensibilidad contextual rica en consecuencias en términos prácticos: como moralmente autónomo, no puede ser considerado aquel que simplemente en su actuar comunicativo se orienta estrictamente por principios universalistas, sino sólo aquel que sabe aplicar con responsabilidad dichos principios con participación afectiva y sensibilidad por las circunstancias concretas del caso particular. (Honneth 290)

Dicho todo lo anterior, si bien la lucha agonal por la preservación del derecho a la autonomía externa de la universidad y las relaciones conflictivas entre la universidad y el Estado no son nuevas<sup>6</sup>; ese necesario conflicto ha de ser entendido más en el sentido de la búsqueda de una relativa conciliación entre dos lógicas distintas con miras a la realización de un mismo fin, que en el sentido de un enfrentamiento de la universidad con el Estado, o viceversa, lo que desvirtuaría tanto la razón de ser del Estado como la de la universidad pública misma y el sentido filosófico de su principio. Y digo filosófico, porque la sola formulación de la pregunta sobre la verdadera razón de ser de la universidad pública, de su ‘función, misión y vocación’ (de los verbos latinos *fungi* = cumplir con; *missio* = acción de encomendar y *vocatio* = acción de llamar), tendría que pasar, desde luego, por una indagación previa acerca del lugar de la filosofía, y de las ciencias sociales y humanas en la universidad, no menos que del lugar de la cultura musical, estética, cívico-política y física de los estudiantes. A menos, claro está, que, mediante la ideológica subrepción del nombre de universidad (del lat. *Universitas*, o comunidad de universos) por la habilidosa apelación de Institución de Educación Superior, no desvirtuemos semánticamente su sentido, privilegiando

---

<sup>6</sup> Como lo ilustra magistralmente Patrice Vermeren en su obra *Victor Cousin. El juego político entre la filosofía y el Estado*, en donde el filósofo político francés hace un pormenorizado análisis de la situación de la universidad francesa desde la época de la Revolución hasta nuestros días. Aunque el hecho mismo de que ese conflicto pueda leerse, en el caso de la universidad pública francesa, desde la historia de las tumultuosas relaciones de la filosofía y el Estado, lo primero que tendríamos que reconocer es que el caso de la universidad pública francesa como universidad filosófica —aún en los largos periodos de dominio de la filosofía medieval, ortodoxa o positivista— no ha sido nunca el nuestro.

la formación de profesionales emprendedores y altamente competitivos por la exigencia de la formación integral de personas como formación para la vida o para la autonomía; y no, precisamente, para el afianzamiento de una cultura de destrucción y de violencia de la que los ciudadanos latinoamericanos, y sobre todo los colombianos, no hemos sabido cómo salir desde hace más de seis décadas. Porque educación académica digna, más que educación de calidad, es, sobre todo la que apunta a la formación de profesionales idóneos, capaces de armonizar su vida laboral y privada; de desarrollar capacidades autónomas de acción en el desenvolvimiento de su vida profesional (Michel Brater), de entender e interpretar el mundo en el que se desenvuelven y de incidir en su transformación.

De acuerdo con lo dicho, la exigencia para la universidad pública de preservar el principio de autonomía antes que un derecho es sobre todo un deber: el principio de base sin el cual la universidad pública no puede darse las condiciones adecuadas para realizar el fin social del Estado de garantizar una buena educación pública en el sentido integral de la palabra. Y si las condiciones de realización de ese propósito dependen de la capacidad de autogestión interna y autorregulación de la universidad, esas dos condiciones solo pueden realizarse en una universidad no heterónoma y que no únicamente se piensa como idea sino que además redefine sus condiciones de autoinstitución en función de las demandas de la sociedad, del contexto psicosociológico y sociocultural, y de la situación histórico-social que le es propia. Y como ya no parece necesario señalarlo, una universidad no heterónoma es una universidad fundada en principios democráticos, el primero de los cuales es el ejercicio de la democracia como política de reconocimiento y de inclusión, si es cierto que democracia es, en primer término, un modo de relacionarse con el otro de modo solidario, activo y pacífico. Pues, como escribe Norberto Bobbio:

El ejemplo más alto y más convincente del método de la no violencia para la solución de los conflictos sociales no hay que ir a buscarlo demasiado lejos. Por suerte, cada día lo experimentamos incluso en nuestro país; es la democracia. Desde el momento mismo de su aparición, la democracia ha sustituido la lucha cuerpo a cuerpo por la discusión, el tiro de gracia del vencedor sobre el vencido por el voto y la voluntad de la mayoría que permiten al vencido de ayer convertirse en el vencedor del mañana *sine effusione sanguinis*. Quienes, aun

viviendo en una sociedad democrática, predicen y practican la violencia, deben ser considerados —especialmente si se trata de “intelectuales”, es decir personas cuya función debería ser la de iluminar las mentes y no la de embotrarlas, la de razonar sobre las pasiones propias y ajenas, no la de exasperarlas— como insensatos e irresponsables. (Bobbio 18-19)

La democracia universitaria como ejercicio de la autonomía democrática, tiene que pasar, de modo necesario, por la democratización del conocimiento; por el respeto y el reconocimiento mutuos y por la configuración de una universidad abierta y deliberante, es decir, de una universidad que solo puede nutrirse del debate y del reconocimiento de la diferencia; la riqueza del disenso, la dignidad y el valor individual de la persona. Una universidad, en suma, en donde se erradiquen todas las expresiones de la violencia simbólica (la enseñanza vertical, los voluntarismos legalistas de las burocracias administrativas y sus controles opresivos, basados en la desconfianza, la suspicacia y el miedo al pluralismo o al desacuerdo); en la que los administradores académicos recobren su condición de universitarios y se pongan exclusivamente al servicio de la academia, tratando de armonizar su buen entendimiento con el ejercicio no menos necesario del buen Juicio y de la facultad imaginativa-creadora.

### 3. A MODO DE CONCLUSIÓN:

**LOS NUEVOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA,  
DE CARA A LOS FILISTEÍSMOS ECONOMICISTAS  
Y A LAS VISIONES HETERÓNOMAS DEL DISCURSO ESTATAL**

Para retomar las palabras de Harry Truman en su discurso de posesión como presidente de los Estados Unidos, el 20 de enero de 1949 (Truman, el precursor del desarrollo económico acelerado con equidad, y a cualquier precio —que es también el modelo de desarrollo propuesto en la actualidad por el sistema corporativo financiero supranacional del que el desarrollo sostenible funge de estratégico operador ideológico, razón por la cual Ulrich Beck lo denomina con acierto la ideología del bien común envenenado):

Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada, es víctima de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas. Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos de trato justo y democrático. Producir más es la clave para la paz y la prosperidad [lo que no deja de recordar el trato “justo, democrático y pacífico” que les dio Truman a las poblaciones de Hiroshima y Nagasaki a escasos seis meses de su acceso a la presidencia de los Estados Unidos]. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno. (cit. por Escobar 34)

Y apostilla Arturo Escobar, de quien extraigo la cita:

Pero en vez del reino de abundancia prometido por teóricos y políticos de los años cincuenta, el discurso y la estrategia del desarrollo [“cuyos principales componentes, en concepto de Truman, eran el capital, la ciencia y la tecnología”] produjeron lo contrario: miseria y subdesarrollo masivos, explotación y opresión sin nombre. La crisis de la deuda, la hambruna (saheliana), la creciente pobreza, desnutrición y violencia son apenas los síntomas más patéticos del fracaso de cincuenta años de desarrollo. (Escobar 35)

¿De qué sirven, en efecto, para parafrasear el título del excelente libro de Noam Chomsky, una política y un modelo económico que solo pueden conducir a que haya *pocos prósperos, muchos descontentos*?, ¿vale la pena, acaso, vivir en un mundo en donde la maximización de la producción se hace en detrimento de la no distribución de la riqueza y la prosperidad se edifica sobre las ruinas de la democracia y el sufrimiento de los relegados y los excluidos? Nadie niega, por otra parte, que el desarrollo científico-tecnológico es indispensable para que los países de América Latina puedan salir de su condición de atraso en los ámbitos de la investigación médica, agro-alimentaria, de saneamiento ambiental, industrial, infraestructural, informática o energética. Pero nadie puede negar tampoco cuál es la realidad social y política que vivimos, de modo que la búsqueda de disminución de la pobreza y la desigualdad social, tienen que estar acompañadas de la lucha contra la relegación-exclusión o de la búsqueda de alternativas posibles para la aminoración de la violencia social y política.

América Latina solo puede aspirar a la prosperidad económica cuando los funcionarios estatales empiecen, a su vez, a poner en obra esa otra expresión de la autonomía que nace de la capacidad de servirse de su propia imaginación sin la guía de otros y que los griegos designaron con el nombre de *techné*, o de razón inventiva, por oposición al reino del azar, el infortunio y la desventura (*tyché*), es decir, de las cosas que simplemente suceden y parecen escapar a nuestro dominio, como ocurre actualmente con las políticas de la globalización neoliberal —la cual no debería equipararse con la globalización económica, ni con la globalización democrática que tendríamos necesariamente que empezar a construir—.

Nadie aprende realmente a aguzar el Juicio si no sabe reconocer los propios errores, ni sopesa las consecuencias que han traído consigo la imprevisión o el error ajenos. Ya va siendo hora de que dejemos, ¡por fin!, de reproducir tanto los obsoletos modelos foráneos sistémicos de control social y de investigación-productiva, como de impulsar políticas de desarrollo, copiadas de los modelos estadounidenses fallidos o de las políticas económicas de los países avanzados, que hoy en día se han revelado calamitosas; o, para decirlo en términos más exactos, realmente suicidógenas. Y para eso todavía estamos a tiempo, gracias, precisamente a nuestra hoy privilegiada condición de países en vías de desarrollo.

El rezago de la universidad pública latinoamericana, que tampoco nadie niega, se debe, sobre todo, a nuestra incapacidad de armonizar la formación tecno-científica con la formación humanista, como así ha sucedido en la mayoría de las universidades públicas europeas que nunca han pretendido minimizar la importancia de las ciencias sociales y de la formación estética, pedagógica y filosófica, a diferencia de lo que ocurre en EE.UU. Se debe al desdén arribista de nuestras sociedades por la formación media tecno-profesional en la idea de que quienes no ingresan a la universidad han seguido una vía de segunda mano. El derecho a la educación superior pública no significa que la universidad pública deba impartir una educación masificada ni para las masas; de manera que las improvisadas y demagógicas políticas neoliberales de democratización de la educación y de la enseñanza, o de aumento de cobertura sin calidad académica y reducción de los currículos al plan básico de estudios, solo puede conducir a la titularización masiva de profesionales heterónomos e incompetentes o a engrosar las filas de los egresados desempleados y de los trabajadores informales; y,

sobre todo, a satisfacer las demandas abusivas de mano de obra barata de las empresas multinacionales, de las que el sector empresarial regional se hace cada vez más dependiente, lo que se constituye a la postre en el real y más preeminente objetivo de la estrategia educativa implantada por el capitalismo financiero global en la universidad latinoamericana. El rezago de la universidad pública se debe también, en parte, a la desvalorización creciente de la labor académico-investigativa, a la conculcación de los derechos de los profesores y las asimetrías internas existentes, promovidas desde el Estado, entre las ciencias ejemplares y funcionales. Pero, se debe sobre todo a que un país que no le apuesta a la educación, tomada en el pleno sentido de la palabra, no puede ser un país próspero, democrático y civilizado o un buen país, y que no puede serlo, por ende, cuando se sacrifica el espíritu de creatividad de los académicos y se prioriza el trabajo tecno-científico sobre la producción de los bienes culturales simbólicos.

No sin razón afirma Wilhelm Von Humboldt, en su ensayo de 1810 “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín”, que:

En lo tocante al aspecto externo de las relaciones con el Estado y con sus actividades, éste sólo deberá velar por asegurar la riqueza (fuerza y variedad) de energías espirituales, logradas a través de la selección de los hombres que allí se agrupan y de la libertad de sus trabajos. Pero la libertad no se halla amenazada solamente por el Estado, sino también por los propios científicos, los cuales, al ponerse en marcha, adoptan un cierto espíritu y propenden a ahogar de buen grado el surgir del otro . . . El Estado no debe considerar a sus universidades ni como centros de segunda enseñanza ni como escuelas especiales, ni servir-se de sus academias como diputaciones técnicas o científicas. En general . . . no debe exigirles nada que se refiera directamente a él, sino abrigar el íntimo convencimiento de que en la medida en que cumplen con el fin último que a ellas corresponde cumplen también con los fines propios de él, y, además, desde un punto de vista mucho más alto, desde un punto de vista que permite una concentración mucho mayor y la movilización de fuerzas y resortes que el Estado no puede poner en movimiento. (Von Humboldt 49)

Y por lo que se refiere a la producción académica de los profesores, que según Schleiermacher ha de fundarse en criterios de equidad y en el

reconocimiento de la autonomía académica de los profesores como libertad de investigar y de escribir, idea en la que Humboldt pone particularmente el acento, el hecho de que el Estado no pueda poner en movimiento esas fuerzas y resortes espirituales en las que se condensan los fines propios de la universidad pública, se debe a que, como dice asimismo Oscar Wilde, entran allí dos fuerzas distintas y antagónicas cuya principal diferencia reside en que El Estado tiene por objeto hacer lo que es útil y el individuo hacer lo que es bello (Wilde 1296-97). De manera que una sociedad de industrialismo cuartelario dominada por el reino de la tiranía económica y de sus autoritarias y lesivas lógicas del mercado, solo puede conducir, a la postre, a la uniformización de la sociedad; a la conversión de la individualidad propia del artista en espíritu plebeyo y, desde ahí, a la desintegración de la autonomía individual de las personas y a la generación de una sociedad indolente e inafectiva, de clones, zombies y autómatas.

¿De qué otro recurso podríamos disponer, acaso, sino de la preservación de nuestra autonomía intelectual y moral, para evitar los peligros de ese lesivo desbalance entre las lógicas economicistas del Estado y los criterios de autorregulación interna de la universidad como espacio de autoformación de la autonomía individual, social-comunicativa y ético-cognitiva de las personas? ¿Cómo configurar una sociedad alternativa si no es a partir de individuos conscientes del mundo en el que viven y dotados de sensibilidad social, política y humana? De ahí también la aseveración de Pierre Bourdieu, cuyos análisis parecerían hacer eco a las reflexiones de Wilde, para quien, como escribe precisamente a propósito de la conversión de las industrias culturales y artísticas en producciones de mercado —lo que valdría asimismo para el caso específico de la producción intelectual de los profesores universitarios que ahora nos ocupa—, en la producción y circulación de los bienes culturales simbólicos, coexisten dos fuerzas antagónicas opuestas:

en un polo, la economía-antieconómica del arte puro fundada en el reconocimiento obligado de los valores desinteresados y en la denegación de la 'economía' (del comercial) y del beneficio 'económico' (a corto plazo). . . ; y en el otro, la lógica 'económica' de las industrias literarias y artísticas, que haciendo del comercio de los bienes culturales un comercio como los otros, confieren la prioridad a la difusión, al éxito inmediato y temporal, medido, por ejemplo, por el tiraje, y se contentan con ajustarse a las demandas de la clientela. (Bourdieu 202)



A nosotros el desafío, es decir a todos y cada uno de los académicos y estudiantes-investigadores de la universidad pública, de contrabalancear la investigación en ciencias aplicadas con la científico-social, estética y filosófica, aun cuando nos veamos obligados a hacerlo sin el apoyo de los organismos tecnócratas oficiales de investigación. A nosotros, por lo tanto, de neutralizar el influjo de las visiones economicistas de la educación para la productividad y la competitividad, basadas en la ecuación costo-beneficio y el crecimiento acelerado y a cualquier precio; o bien, en los valores de la eficacia, la eficiencia sumisa y el emprendimiento propias del modelo angloamericano-maoísta de la universidad del excelente rendimiento productivo o de la excelencia cuantitativa que se tasa exclusivamente en función de indicadores porcentuales. Lo que explica, además el que en dicho modelo de universidad se haya introducido el eufemístico término de malla curricular o plan básico de estudios (del que el conocimiento general o extra-currículo funge de cosmético aditamento), en el diseño y aplicación de los currículos universitarios; y de cuya fragmentación resulta una visión apolítica y ahistórica de la universidad; y, sobre todo, la transformación de la educación como formación en el pensamiento crítico en pensamiento cálculo o en mero adiestramiento en destrezas útiles (o por competencias básicas que, para decirlo de manera pleonástica, siguiendo a Chomsky, se desarrollan para competir y no para compartir).

Un adiestramiento para el mercado del que la socióloga, politóloga y universitóloga argentina Perla Aronson muestra asimismo, en su ensayo “El ‘Saber’ y las ‘Destrezas’. Perfil de los graduados universitarios” —que ahora solo puedo mencionar de pasada pero del que habría valido la pena comentar algunas reflexiones—, examina en detalle las imprevisibles e inadvertidas repercusiones ético-políticas. Bien dice Gulliver, a propósito de los diestros liliputienses, que estos lo ven todo con gran precisión y cálculo, pero infortunadamente no a gran distancia. Y la situación así descrita, se ha convertido, como es obvio, en un obstáculo mayor para la autoinstitución de una sociedad autónoma y plenamente democrática —para lo cual es preciso que haya no solamente una mayor sinergia entre la universidad pública y privada, la sociedad civil y el sector productivo solidario con conciencia de país, sino además una verdadera integración entre los países de la región latinoamericana, a fin de que podamos entre todos asumir el reto de propiciar la búsqueda de soluciones creativas a los problemas de la

sociedad, desde la puesta en común de los talentos individuales, habilidades y especialidades académico-profesionales de cada quien.

A nosotros de demostrar, finalmente, con nuestras actitudes, motivaciones, obras y acciones democráticas que la América Latina agraviada por los odios fraticidas, la precariedad-exclusión y las calamidades naturales, en no poca medida autoinducidos; la América Latina heterónoma y re-colonizada que se ha dejado pasiva y servilmente arrastrar por la creciente descomposición social, la corrupción política, la cultura del atajo, el afán de lucro y el cinismo de indiferencia, puede empezar, como el ave Fénix, a renacer, desde ahora, de sus cenizas. Solo estaremos en condiciones de hacerlo, por lo tanto, una vez hayamos sabido recuperar el sentido social de la universidad pública como ciudad constituyente de la ciudadanía universitaria y principio auto-instituyente de la ciudadanía pública, transformando nuestra autonomía de hecho, y nuestra justa y legítima reivindicación del derecho a su preservación, en autonomía de la imaginación política y público-comunicativa-descentrada, como autonomía de derecho o libertad política positiva; o también, como autonomía de la persona jurídica en el uso de las libertades comunicativas (Habermas) y en el ejercicio pleno de la democracia social constitucional como autonomía democrática.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. *Política*. Trad. Manuela García Valdés. Madrid: Gredos, 1988. Impreso.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad y ambivalencia*. Trad. Maya Agiluz. Barcelona: Anthropos, 2005. Impreso.
- Bobbio, Norbert. *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Trad. Jorge Binaghi. Barcelona: Gedisa, 2000. Impreso.
- Bourdieu, Pierre. *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil, 1992. Impreso.
- Carrizo, Luis. "Sed de ética, Capital Social y Desarrollo en América Latina. *Antecedentes y Contexto* [o de las "Estrategias técnicas de rediseño de la Universidad pública latinoamericana"]". Ed. Luis Carrizo y François Vallaëys (Dossier del BID).
- Castoriadis, Cornelius. *El mundo fragmentado*. Trad. Roxana Páez. La Plata: Terramar, 2008. Impreso.

- Descombes, Vincent. *Philosophie par gros temps*. Paris: Éditions de Minuit, 1989. Impreso.
- De Souza Santos, Boaventura. “De la idea de universidad a la universidad de ideas.” *De la mano de Alicia*. Trad. Consuelo Bernal y Mauricio García. 1995. Bogotá: Siglo del Hombre/Uniandes, 2006. Impreso.
- Escobar, Arturo. *El final del salvaje: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Santafé de Bogotá: ICAN, 1999. Impreso.
- Faure et al. *Aprender a ser, Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Trad. Carmen Paredes de Castro. Madrid: Alianza Editorial/ UNESCO, 1981. Impreso.
- Fichte, Johann Gottlieb. *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*. trad., Faustino Oncina Coves y Manuel Ramos Valera, Madrid: Itsmo, 2002. Impreso.
- Foucault, Michel. *Historia de la Sexualidad I: La voluntad de saber*. Trad. Ulises Guinazú. México: Siglo Veintiuno, 2007. Impreso.
- Habermas, Jürgen. *Facticidad y validez*. Trad. Manuel Jiménez Redondo, Valladolid: Trotta, 2005. Impreso.
- Held, David. *Modelos de democracia*. Trad. Teresa Albera. Madrid: Alianza Universidad, 2005. Impreso.
- Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX (1914-1991)*. Trad. Juan Faci, Jordi Ainaud y Carmen Castells. Barcelona: Crítica Mondadori, 2007. Impreso.
- Honnet, Axel. “Autonomía descentrada” *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Trad. Peter Storandt Diller. Buenos Aires: FCE, 2009. Impreso.
- Husserl, Edmund. *Idées II: Recherches phénoménologiques pour la constitution*. Trad. Éliane Escoubas. Paris: PUF, 1982. Impreso.
- . *Leçons sur l'éthique et la théorie de la valeur*. Trad. Philippe Ducat, Patrick Lang et Carlos Lobo. Paris: PUF, 2009. Impreso.
- . *Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos*. Trad. Agustín Serrano de Haro. Barcelona: Anthropos, 2002. Impreso.
- . *Sur l'intersubjectivité I*. Trad. Natalie Depraz. Paris: PUF, 2001. Impreso.
- . *Sur l'intersubjectivité II*. Trad. Natalie Depraz. Paris: PUF, 2001. Impreso.
- . *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Trad. Gérard Granel. Paris: Gallimard, 1983. Impreso.
- Kant, Immanuel. *Anthropologie du point de vue pragmatique*. Trad. Michel Foucault. Paris: J. Vrin, 1964. Impreso.

- . *Crítica de la facultad de juzgar*. Trad. Pablo Oyarzún. Caracas: Monte Ávila, 1992. Impreso.
  - . *Crítica de la razón práctica*. Trad., E. Miñana, Salamanca: Sígueme, 2002. Impreso.
  - . *Crítica de la razón pura*. Trad. Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara, 1998. Impreso.
  - . *¿Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée?* Trad. A. Philonenko. Paris: J. Vrin, 1959. Impreso.
  - . “Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?” *¿Qué es la ilustración?* Trad. Agapito Mestre y José Romagosa. Madrid: Técnos, 1993. Impreso.
  - . *Conflit des Facultés en trois sections*. Trad. J. Gibelin. Paris: J. Vrin, 1955. Impreso.
- Marcuse, Herbert “La nueva mentalidad alemana”. *Guerra, tecnología y fascismo*. Trad. Juan Fernando Saldarriaga R. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2001. Impreso.
- Michelet, Jules. *Le Moyen Âge. Histoire de France*. Paris: Robert Laffont, 2000. Impreso.
- Montaigne, Michel de. *Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard (coll. “Pléiade”), 1962. Impreso.
- Morin, Edgar. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Trad. Mercedes Vallejo-Gómez. *Marco conceptual RSU* (Dossier del BID). Ed. Luis Carrizo y François Vallaëys. Impreso.
- Nussbaum, Martha C. “La crisis silenciosa.” *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz, 2010. Impreso.
- Peyreffite, Alain. *Cuando China despierte... el mundo temblará (Napoleón I)*. Trad. Adolfo Martín. Barcelona: Plaza & Janes, 1975. Impreso.
- Piché, Claude. “Wilhelm Von Humboldt y la creación de la Universidad de Berlín.” Trad. Juan Manuel Cuartas. *Wilhelm Von Humboldt pedagogo y lingüista*. Cali: Universidad del Valle, 2007. Impreso.
- Portantiero, Juan Carlos. “El sentido de la Universidad Pública”/ Aronson, Perla. “El ‘saber’ y las ‘destrezas’, perfil de los graduados universitarios.” *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Comp. Naisthat et al. Buenos Aires: Colihue, 2001. Impreso.
- Rama, Claudio. “La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina” *Antecedentes y Contexto* [o de las “Estrategias técnicas de rediseño de la Universidad pública latinoamericana”], (Dossier del BID). Ed. Luis Carrizo y François Vallaëys. Impreso.

- Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio o la educación*. Trad. F. L. Cardona Castro. Barcelona: Bruguera, 1975. Impreso.
- Saramago, José. *El último cuaderno*. Bogotá/ Madrid: Alfaguara, 2011. Impreso.
- Schelling, Friedrich. “Leçons sur la méthode des études académiques.” *Philosophies de l’Université*. Trad. Jean-François Courtine et Jacques Rivelaygue. Paris: Payot, 1979. Impreso.
- Schleiermacher, Friedrich D.E. “Pensées de circonstance sur les Universités de conception allemande”. Cit. in *Philosophies de l’Université*. Trad. Jean-François Courtine et Jacques Rivelaygue. Paris: Payot, 1979. Impreso.
- Séneca, Lucio Anneo. *Epístolas Morales a Lucilio I*. Trad. Ismael Roca. Madrid: Gredos, 1986. Impreso.
- Sieyès, Emmanuel. *¿Qué es el Tercer Estado?/ Ensayo sobre los privilegios*. Trad. Marta Lorente y Lidia Vásquez. Madrid: Alianza Editorial, 1989. Impreso.
- Smith, Adam. *Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*. Trad. Gabriel Franco, México D.F.: FCE, 2008. Impreso.
- Spinoza, Baruch. *Tratado político*. Trad. Atilano Domínguez. Madrid: Alianza Editorial, 2010. Impreso.
- Stiglitz, Joseph. *Caída libre. El libre mercado y el hundimiento de la economía mundial*. Trad. Alejandro Pradera y Núria Petit. Bogotá: Prisa, 2012. Impreso.
- Toffler, Alvin. *El “Shock” del futuro*. Trad. J. Ferrer Aleu. Barcelona: Plaza & Janés, 1974. Impreso.
- Vermeren, Patrice. *Victor Cousin: El juego político entre la filosofía y el Estado*. Trad. María del Pilar Díaz Castañón, Rosario: HomoSapiens, 2009. Impreso.
- . “De l’ UNESCO comme utopie philosophique et du programme de l’UNESCO en matière de philosophie.” *Philosophie, Lettre d’information de la Division de la Philosophie de l’UNESCO*, N° 2/ octubre 1995. Impreso.
- Von Humboldt. “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín” Trad. Wenceslao Roces. Recogido en *Texto y contexto* N° 25, Septiembre/ Diciembre, 1994. Bogotá: Universidad de los Andes. *Wilhelm Von Humboldt pedagogo y lingüista*. Ed. Juan Manuel Cuartas, Cali: Universidad del Valle, 2007. Impreso.
- Weber, Max. *Economía y sociedad*. Trad. José Medina et al. Santafé de Bogotá: FCE, 1997. Impreso.
- Wilde, Oscar. “El alma del hombre bajo el socialismo.” *Obras completas*. Trad. Julio Gómez de la Serna. Madrid: Aguilar, 1972. Impreso.